

**A perspectiva intercultural no tratamento dos  
conteúdos socioculturais (*Landeskunde*)**

**Teresa Isabel Monteiro Corado Torrão Martins**

**Relatório de Estágio de Mestrado em  
Ensino de Inglês e de Língua Estrangeira (Alemão)  
no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário**

**Setembro, 2013**

Relatório de Estágio apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Inglês e de Língua Estrangeira (Alemão) no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Clarisse Costa Afonso e do Professor Doutor Rogério Miguel Puga, Professores Auxiliares do Departamento de Línguas, Literaturas e Culturas da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

*Muito obrigada Mãe, a gratidão é infinita.*

## **AGRADECIMENTOS**

Em primeiro lugar, quero agradecer aos orientadores da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, a Professora Doutora Clarisse Costa Afonso, a Professora Doutora Ana Matos e o Professor Doutor Rogério Miguel Puga, pelo exemplar acompanhamento que me prestaram ao longo do mestrado e do estágio e pela disponibilidade contínua na elaboração deste relatório. Desejo salientar acima de tudo a sua disponibilidade, tanto dentro como fora da sala de aula, para me ajudar no que pudessem.

Agradeço também aos meus orientadores da Escola Alemã de Lisboa, os professores Helga Furtado, Antonie Lopes Coelho, Martin Bösser e Achim Meyer, cuja experiência e apoio foram cruciais no meu desenvolvimento académico e pessoal. Não posso deixar de destacar o profissionalismo e idoneidade da Doutora Helga Furtado que me irão servir de exemplo para sempre.

Aproveito esta oportunidade para expressar o meu especial agradecimento e inestimável amizade à Doutora Graça Melo Santos, não só pelo estímulo dado durante a Prática de Ensino Supervisionada, mas também pelo exemplo de excelência científico-pedagógica que sempre me transmitiu, e que tentei igualar no meu trabalho.

Finalmente, quem para mim está sempre em primeiro lugar: a minha família. O meu muito obrigado aos meus filhos Tiago e Maria Teresa e ao Paulo, o meu marido, que sempre me incentivaram e apoiaram nos momentos mais difíceis. As palavras são escassas para expressar o agradecimento pela paciência durante as tormentas e pela cumplicidade nas metas alcançadas.

# **A perspectiva intercultural no tratamento dos conteúdos socioculturais**

**Teresa Torrão Martins**

## **RESUMO**

**PALAVRAS-CHAVE:** Perspectiva intercultural, língua estrangeira, competência e aprendizagem intercultural, *Landeskunde*, cultura.

O presente relatório descreve o percurso realizado pela sua autora enquanto professora estagiária na Escola Alemã de Lisboa no ano lectivo de 2012/2013. Pretende, acima de tudo, apresentar uma reflexão sobre a perspectiva intercultural no tratamento dos conteúdos socioculturais no âmbito do ensino-aprendizagem da língua estrangeira, ao mesmo tempo que evidencia o ambiente de aprendizagem motivador apoiado sempre na criteriosa selecção de materiais e na sua respectiva didactização.

O trabalho desenvolvido na prática de ensino supervisionada visou fomentar o desenvolvimento das capacidades dos alunos, promover as suas competências interculturais, reforçar a sua fluência e expressão oral. Foi também nosso intuito desenvolver as competências socioculturais que lhes permitam comunicar e interagir com o Outro e, sobretudo, promover uma educação para a interculturalidade.

# **The intercultural perspective in the treatment of socio-cultural content**

**Teresa Torrão Martins**

## **ABSTRACT**

**KEYWORDS:** Intercultural perspective, foreign language, intercultural learning and competence, *Landeskunde*, culture.

This report describes its author's journey as a trainee teacher at the German School of Lisbon in the school year of 2012/2013. This report aims, above all, to present a reflection on the intercultural perspective in the treatment of socio-cultural content within the scope of the teaching-learning process with regard to second language learning. It highlights the motivating learning environment always supported by the careful selection of materials and their respective didacticization.

The work in supervised teaching practice aimed at fostering the development of students' abilities to promote intercultural skills, enhance their fluency and oral expression. It was also our intention to develop the socio-cultural skills that enable the students to communicate and interact with the Other and, above all, to promote intercultural education.

## ÍNDICE

Introdução .....	1
1 - A perspectiva intercultural no tratamento dos conteúdos socioculturais ( <i>Landeskunde</i> ) .....	2
1.1. A Educação como instrumento impulsionador para a compreensão e descoberta de novas culturas .....	2
1.1.2. A importância da diversidade cultural e social .....	3
1.2. A aprendizagem intercultural e o desenvolvimento da personalidade .....	8
1.2.1. A dimensão intercultural da competência comunicativa.....	11
1.3. Reflexão crítica .....	13
2 – Caracterização contextual da PES .....	14
2.1. Descrição da entidade acolhedora: A Escola Alemã de Lisboa .....	14
2.2. Perfil dos alunos .....	16
2.2.1. Caracterização das turmas de Inglês .....	16
2.2.2. Caracterização das turmas de Alemão .....	17
3 – Prática de Ensino Supervisionada em Inglês e Alemão .....	19
3.1. Orientação na F.C.S.H. e Escola Alemã de Lisboa .....	19
3.2. Saber observar para melhor interiorizar .....	19
3.2.1. Aulas observadas de Inglês .....	21
3.2.1.1. Aulas observadas de Alemão .....	22
3.3. Actividades de enriquecimento sociopedagógico .....	24
3.3.1 – EAL .....	24

3.3.2 – Goethe Institut .....	24
3.4. Leccionação no âmbito da PES em Inglês .....	25
3.5. Leccionação no âmbito da PES em Alemão .....	36
3.6. Momentos de avaliação .....	44
Conclusão .....	46
Bibliografia .....	48



## Introdução

O presente relatório científico constitui uma reflexão sobre a nossa Prática de Ensino Supervisionada (PES) na Escola Alemã de Lisboa, em articulação com a investigação académica em torno do tema que escolhemos para abordar no presente relatório, a perspectiva intercultural no tratamento dos conteúdos socioculturais.

O relatório comportará três partes fundamentais, constando da primeira uma justificação científico-pedagógica para a escolha do tema do relatório. Uma parte significativa do trabalho em questão consiste em examinar a perspectiva intercultural no tratamento dos conteúdos socioculturais nas aulas de língua estrangeira. Assim, o relatório ocupar-se-á sobretudo da problematização de algumas questões teóricas relacionadas com esse mesmo tema, a saber: a definição de ‘interculturalidade’, a sua aplicabilidade no processo de ensino-aprendizagem e as linhas orientadoras da execução do projecto de trabalho. A segunda parte apresenta a caracterização da escola, das turmas e das actividades científicas e pedagógicas em que participámos. A terceira parte do relatório sistematiza a nossa reflexão crítica sobre a prática lectiva, com base nas teorias em que nos apoiámos. Analisamos o papel das observações na preparação da leccionação das aulas de Inglês e Alemão e descrevemos algumas dos momentos que se julgam representativos do nosso percurso, sempre à luz dos pressupostos científicos que os fundamentaram.

Ao longo da PES privilegiámos a ‘perspectiva intercultural’ ao leccionar os diversos conteúdos socioculturais, explorando vários materiais autênticos (publicidade, música, filmes e documentos da *internet*, entre outros) em diferentes níveis de aprendizagem, enquanto fomentámos o interesse pelo Outro nas várias tarefas desenvolvidas em sala de aula.

## **1 - A perspectiva intercultural no tratamento dos conteúdos socioculturais (Landeskunde)**

All good people agree,  
And all good people say,  
All nice people, like Us, are We  
And everyone else is They:  
But if you cross over the sea,  
Instead of over the way,  
You may end by (think of it!) looking on We  
As only a sort of They.

Rudyard Kipling, *We and They*  
*Debits and Credits*  
(1926, 263)

### **1.1. A Educação como instrumento impulsionador para a compreensão e descoberta de novas culturas.**

A Educação tem um papel crucial no desenvolvimento do ser humano, “surg[indo] como um trunfo indispensável à Humanidade na construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social” (Delors, 1996, 11). Na verdade, Delors adianta também que, para dar à Educação o lugar central que lhe cabe na dinâmica social, convém, em primeiro lugar, salvaguardar a sua função como factor de coesão. Ou seja, preparar cada indivíduo para se compreender a si mesmo e ao Outro, através de um melhor conhecimento do mundo que o rodeia, bem como aceitar a diversidade para ser capaz de ultrapassar a tendência de se fechar sobre si próprio.

Em face do exposto, e perante o fenómeno da globalização, surge uma necessidade fundamental de analisar quais as aprendizagens verdadeiramente essenciais nas aulas de Língua Estrangeira (LE) e qual a importância da perspectiva intercultural no tratamento dos conteúdos socioculturais. Neste sentido, Ana Paula Pedro (1997, 12) salienta: “A escola surge, assim, como um dos contextos mais privilegiados do ser humano em formação contribuindo fortemente para o seu desenvolvimento integral e harmonioso, em liberdade, proporcionando-lhe espaços de reflexão/ acção.”

Por outras palavras, o professor de línguas deve valorizar a comunicação entre os diversos Eus e Outros, tendo plena consciência de que o Eu só se descobre e completa no diálogo, na relação que estabelece com o Outro,

“ [...] o professor de línguas estimula nos seus alunos habilidades para, a partir do conhecimento da sua cultura, descobrir as especificidades das outras culturas; favorece o contacto dos seus alunos com outros valores e com outras formas de estar na vida; leva-os a valorizarem a diversidade linguística e cultural; ajuda-os a desmistificarem os seus estereótipos; contribui para o desenvolvimento da sua personalidade, abertura e integração social.” (Bastos & Araújo e Sá, 2007: 2182-2183).

O facto de estarmos permanentemente em contacto com outras culturas, quer por opção, ou por necessidade profissional, pode dar origem a vários conflitos, quer baseados no desejo de preservar a diversidade linguística e cultural europeia (Byram, 2002, 2), quer na vontade de afirmação da própria língua e cultura. A importância da consciência cultural (atitudes e valores) bem como dos conteúdos socioculturais (costumes, comportamentos ou hábitos) torna-se essencial, uma vez que só estando conscientes da nossa própria cultura e da sua singularidade poderemos entender o Outro.

### **1.1.2. A importância da diversidade cultural e social**

“Pensar a diversidade é interpelar a pluralidade, é interrogar pelo lugar que essa pluralidade implica no contexto de uma educação multicultural. Dialogar com a diversidade é ter a consciência de que o outro não pode ser reduzido à lógica do mesmo, (...). É compreender a necessidade de preservar o outro nas suas diferenças e na sua dignidade como pessoa. É libertar o ouvido para a escuta do outro, no comum e no diferente.”  
Pereira (2004: 28)

A existência de diversidade social e cultural numa sociedade é sinónimo de afirmação das suas origens e riqueza. Possibilitar uma melhor compreensão do conhecimento, das dúvidas e das atitudes de cada um, através da interacção com outras culturas é fundamental para que exista um convívio harmonioso entre os povos. De

facto, a combinação entre a valorização e compreensão do Outro e a valorização do Eu é a base da educação intercultural.

É neste contexto que o conceito de interculturalidade surge no espaço educativo, para explicar o processo de intercâmbio e interacção comunicativa que se crê desejável na sociedade actual. Este modelo de organização sociopolítica, no qual todos os grupos sociais trabalham em interacção e inter-relação com as minorias culturalmente distintas, manifesta-se devido a uma evidente necessidade de qualificação e capacitação do indivíduo para a comunicação intercultural no seu quotidiano. Afonso (2001, 53), a propósito, citando P. Ricoeur afirma que “se conseguimos viver em conjunto, apesar de tudo, é porque as múltiplas tradições, não podem evitar entrecruzar-se em pontos que se tornam espaços comuns. É preciso estar atento a estes pontos de cruzamento e provocar os lugares de reencontro, pois as tradições de pensamento não são unicamente conflituosas.”

Assim, surge o nosso interesse pela perspectiva intercultural no tratamento dos conteúdos socioculturais nas aulas de LE. Sendo o conceito de competência intercultural difícil de definir, tentaremos elucidá-lo tendo como base um estudo empírico conduzido por Deardoff (2008). Ele descreve a competência intercultural como a capacidade de comunicar de forma eficaz e apropriada em situações interculturais, baseadas no próprio conhecimento intercultural, aptidões e atitudes. Esta capacidade de comunicar, ao invés de se focar exclusivamente na competência comunicativa e respectivas capacidades de base: ouvir, falar, ler e escrever, surge como parte integrante da perspectiva intercultural. Ou seja, ao mesmo tempo que reconhece o sentido e identidade de cada cultura, tenta desenvolver a interacção e reciprocidade entre as várias culturas diferentes, na tentativa de assegurar um crescimento cultural e enriquecimento mútuo. Reitera-se, assim, a importância de que uma língua não pode desvincular-se da sua cultura, pois ambas estão interligadas.

Cabe-nos a nós, docentes, auxiliar os alunos a desenvolverem uma competência gramatical e sociolinguística, ou seja, fazer com que a sua competência comunicativa seja realmente completa, a ponto de entender não só o código linguístico, mas também o “código cultural” de um povo. Torna-se, assim, fundamental estabelecer o que é importante no ensino das línguas relativamente à abordagem cultural. Face às evidências percebemos que a sala de aula de LE constitui um espaço de convivência

entre a cultura do Eu, a cultura do Outro e a do professor, em que se cria uma dinâmica de Educação Intercultural.

Ainda que sob diferentes perspectivas, a componente cultural, integrada na aprendizagem de uma LE, tem sido uma constante ao longo da história do ensino da língua. O método gramática-tradução, historicamente, o primeiro e mais antigo, servia para ensinar as línguas clássicas como o Grego e o Latim. O objectivo deste método, que vigorou, exclusivo, até o início do século XX, era o de transmitir um conhecimento sobre a língua, permitindo o acesso a textos clássicos da literatura e a um domínio da gramática normativa, tendo como intuito promover o “nível intelectual” dos alunos (Howatt, 2000, 127). Contudo, segundo Kramsch (1996, 4), esse objectivo estava muito distante de ser alcançado, uma vez que o modelo de aprendizagem da língua estrangeira ficava limitado ao ensino de regras gramaticais e à tradução como base de compreensão da língua em estudo em que o aluno deveria aprender e memorizar as regras e os exemplos. O ensino do vocabulário, como principal objectivo da aprendizagem da língua estrangeira, e em que a ênfase era dada à palavra escrita, perdurou até, aproximadamente, à década de 40.

Em contraste com esse ensino, tradicional, e respondendo às novas necessidades e aos novos anseios sociais, surgiu o método directo de ensino de línguas. O princípio fundamental deste método era o de que a aprendizagem da língua estrangeira deveria ser feita à semelhança da língua materna. Com efeito, Afonso (1996, 20) preconiza que a “sensibilidade para a língua é o grande objectivo”. A transmissão dos significados fazia-se através de gestos, gravuras, fotos, simulação, enfim, tudo o que pudesse facilitar a compreensão, sem nunca recorrer à tradução. Aliás, o termo “directo” refere-se ao acesso directo ao sentido, sem intervenção da tradução, de forma a fazer com que o aluno pensasse directamente na língua estrangeira, logo, dava-se principal realce à oralidade.

Contudo, a partir dos anos 90 desponta o interesse pela abordagem intercultural devido ao emergente “mosaico cultural”<sup>1</sup>. O facto de existirem diversas culturas e estilos de vida singulares potencia que possa haver dificuldade de comunicação e compreensão com o Outro. Em face do exposto, Afonso (2002, 86) salienta que até na

---

<sup>1</sup> Por toda a Europa, mas essencialmente na Alemanha, o facto de existirem grandes comunidades de emigrantes que não dominavam a língua alemã fez com que essa realidade fosse mais evidente.

própria sociedade de um país “as diferentes realidades vivenciais praticadas pelos diversos grupos sociais criam, nas orlas destes mesmos grupos, problemas de compreensão e comunicação”. Ou seja, não só entre culturas e países diferentes, mas também dentro do próprio país as dificuldades de comunicação podem surgir. Acresce ainda referir que, até aos anos (19)90, o ensino intercultural não era significativo nos métodos de ensino das línguas estrangeiras, nem tão pouco mencionado em documentos do Conselho da Europa. A base para essa abordagem intercultural apareceu pela primeira vez na obra de Louise Damen “Culture learning: the fifth dimension in the language classroom” (Damen, 1987). A autora delineou a história da comunicação intercultural, salientando a importância da II Guerra Mundial, a publicação de Edward T. Hall, *The silent language* em 1959 e a criação da Peace Corps<sup>2</sup>. Damen considerou que a adição deste “filtro intercultural” (28), através do qual conceitos e teorias de diversas disciplinas (linguística e sociologia, entre outras) passam, acrescentava uma nova dimensão à teoria e à prática. A autora chamou especialmente a atenção para “a área interdisciplinar que é a comunicação intercultural, ao ensinar a língua e cultura estrangeiras” (54). Já Claire Kramsch (2013, 69) acrescenta que o termo ‘intercultural’ surgiu nas áreas da educação e da comunicação interculturais, como “um esforço de aumentar o diálogo e cooperação entre os membros de diferentes culturas”. A mesma autora (1993, 1) defende que “desde o primeiro dia, a cultura encontra-se implicitamente presente, pronta para questionar os bons aprendizes da língua quando eles menos esperam tornando evidentes as limitações da sua competência comunicativa, desafiando-os na sua capacidade de dar sentido ao mundo em redor”. Consideramos a conclusão da autora pertinente para o nosso trabalho, pois apesar de alguns estudiosos (Tomalin, 2008; Stempleski, 1994), definirem cultura como uma “quinta competência”, segundo ela, os conteúdos socioculturais devem ser parte integrante da aprendizagem, do currículo e não ser considerados como “uma quinta capacidade dispensável, associada ao ensino das capacidades de base: ouvir, falar, ler e escrever” (1993, 1). Ainda na linha de Kramsch, Tang (1999) afirma que língua e cultura são noções inseparáveis. Segundo o autor, o pensamento é extremamente poderoso e para se falar

---

<sup>2</sup> Agência federal americana criada em 1960 pelo Presidente John F. Kennedy, com o intuito de prestar serviços essenciais e promover o melhor entendimento entre os americanos e povos de outras culturas. É formada unicamente por voluntários.

bem uma língua devemos ser capazes de pensar nessa mesma língua. Ou seja, quando aprendemos uma língua estrangeira apercebemo-nos, inconscientemente, do facto de o Outro ter perspectivas e modos de vida diferentes das nossas.

Consideradas estas observações, sublinhamos que a abordagem cultural requer que o ensino de cultura e língua sejam vistos como concomitantes. Aliás, Kramsch (1998, 3) demonstra que língua e cultura estão estreitamente ligadas de formas complexas, uma vez que a língua expressa uma realidade cultural através de determinadas palavras que, por sua vez, veiculam factos e ideias e reflectem atitudes. Não esqueçamos, também, que os membros de uma comunidade ou de um grupo social não só expressam a sua experiência, mas também criam experiência através da língua. A forma como comunicam entre si, quer seja através de carta, *e-mail*, de um jornal ou a observar uma obra de arte prova que a língua veicula uma realidade cultural. A língua como um sistema de sinais tem também um valor próprio, como símbolo de uma determinada identidade cultural. Kramsch (4), a propósito, questiona: “Serão os seres humanos o que a natureza os determina a ser desde o nascimento, ou o que a cultura lhes possibilita tornarem-se através da socialização e escolaridade?”. A autora contrasta, assim, cultura e natureza (o binómio *nature/nurture*), concluindo que a natureza ‘nasce e cresce organicamente’ e a cultura é “cultivada” (4). A propósito com Hinkel (1999, 1), existem “tantas definições de cultura como campos de investigação em sociedades humanas, comportamentos e actividades”, devendo nós ter em conta quer as características visíveis (arte, literatura, tradições e o quotidiano), quer as invisíveis ou imateriais (crenças, valores, música) de cada cultura. Nesta perspectiva, Afonso (2002, 67) refere que foi a partir da crítica de Horkheimer e Adorno (1947) à cultura de massas que, na Alemanha, “passaram a ser consideradas manifestações de uma cultura as estruturas sociais, a habitação, os comportamentos, [...] os usos e costumes, as chamadas ‘subculturas’”. Como consequência de todas essas transformações, surge na Alemanha a nova designação *Landeskunde*<sup>3</sup>, conceito que é definido de forma muito clara nas *ABCD-Thesen*<sup>4</sup> (1990, 15): no ensino de línguas estrangeiras, *Landeskunde* é

---

<sup>3</sup> Conceito que abrange todas as manifestações de uma sociedade e que não se limita unicamente à definição de uma cultura erudita. (Pauldrach, 1992,5).

<sup>4</sup> ABCD significa A – Áustria, B – República Federal Alemã (Bundesrepublik Deutschland), C – Suíça (Confederação Helvética) e D – República Democrática Alemã (DDR). As *ABCD-Thesen* são o resultado

um princípio que combina o ensino da língua e a informação cultural, actuando através de actividades especiais desenvolvidas na aula de língua alemã, mas sempre num perspectiva intercultural implicando que a própria cultura e a do Outro estejam constantemente em equação. Esse conjunto de recomendações defende também que:

Primäre Aufgabe der Landeskunde ist nicht die Information, sondern Sensibilisierung sowie die Entwicklung von Fähigkeiten, Strategien und Fertigkeiten im Umgang mit fremden Kulturen. Damit sollen fremdkulturelle Erscheinungen besser eingeschätzt, relativiert und in Bezug zur eigenen Realität gestellt werden. So können Vorurteile und Klischees sichtbar und abgebaut sowie eine kritische Toleranz entwickelt werden. (16)

## **1.2 A aprendizagem intercultural e o desenvolvimento da personalidade**

“Penso que esta é a grande riqueza da Educação Intercultural, porque permite que o Outro seja visto por mim não como objecto, mas como sujeito que aceita que eu comunique com ele e que comunica comigo; que permite que nos valorizemos conjuntamente. No fundo, é o que eu dizia há pouco - as realidades são plurais e diversas, mas eu posso desenvolver projectos em comum. E é isso que está implícito na concepção da Educação Intercultural - respeitar o outro, valorizá-lo e aprender com ele, sem me colocar numa posição de superioridade, porque, efectivamente, todos podemos aprender uns com os outros.” (Peres, 1999:10).

Ao referirmos interculturalidade, falamos não só de um processo em que se cruzam vários intervenientes, mas também das diferentes heranças culturais que estes apresentam. Perceber que os locais onde habitamos, ou que o ambiente escolar onde estamos inseridos possam ser realidades bem distintas da realidade do Outro é a melhor forma de definir a nossa perspectiva de interculturalidade.

Neste sentido, Michael Byram (2002) defende que, numa dimensão intercultural de ensino de LE, os falantes interculturais devem ser bem-sucedidos ao comunicar e transmitir informações, bem como desenvolver uma relação humanista com pessoas de

---

de um grupo de trabalho de representantes dos países referidos. O grupo concluiu o trabalho em 1988, mas o mesmo só viria a ser publicado em 1990, depois da reunificação da Alemanha.



outras línguas e culturas, não devendo a competência linguística restringir-se à mera transmissão de informações ou conhecimentos, mas, além disso, desenvolver “nos alunos a sua competência intercultural, a sua capacidade de assegurar um entendimento compartilhado por pessoas de diferentes identidades sociais, assim como, a sua capacidade de interagir com as pessoas como seres humanos complexos, com múltiplas identidades e sua própria individualidade.” (9). Devem sobretudo procurar a reflexão, a sensibilização e a compreensão de aspectos da cultura do Outro. Por isso, um ensino intercultural deve levar os alunos a manterem curiosidade sobre outras culturas, mostrando-lhes que os elementos socioculturais afectam o estilo de vida de todas as pessoas.

Em face do exposto, Michael Byram (2000, 9) defende que a competência intercultural envolve cinco aspectos: os *savoirs (knowledge)* que revelam os aspectos visíveis do comportamento e as normas sociais; o *savoir faire/apprendre (skills of discovery and interaction)* que envolve o contacto real com o Outro; o *savoir être (attitudes)*, talvez o aspecto mais importante desse processo e que implica termos a capacidade de nos distanciarmos do nosso “próprio mundo”; o *savoir s’engager (critical cultural awareness/political education)*, que implica termos a capacidade de questionar e comparar, fazermos uma avaliação, e, por último, o *savoir comprendre (skills of interpreting and relating)*, que remete para uma perspectiva literária, através da qual as situações devem ser interpretadas e analisadas. Como sublinha Byram (2000, 9), alguém com algum grau de competência intercultural é capaz de ver as relações entre as diferentes culturas - tanto internas como externas à sociedade - e é capaz de mediar, isto é, interpretar cada um em termos do outro, quer seja para si ou para outras pessoas. O *savoir être* surge assim como um saber central no modelo de Byram ao compreender as atitudes e ao integrar a disponibilidade para conhecer o Outro, para ser capaz de relativizar quem se é e de aceitar que existem outras normas e valores igualmente legítimos de estar, de perceber, de conceber e de estruturar o mundo. Esta capacidade pressupõe, portanto, a ‘descentração’ (Forsman, 2005) e a adopção de uma atitude aberta, tolerante e solidária para com o Outro, resistindo a ideias estereotipadas, preconceitos e generalizações que toldam a imagem que temos desse Outro.

Além disso, Krumm (1998, *apud* Afonso, 2002), ao introduzir o factor da sensibilização para a diversificação cultural e fundamentalmente para a compreensão das razões de agir e de actuar do Outro, propicia uma grande viragem no tratamento dos conteúdos socioculturais, uma vez que o conhecimento exclusivo do Outro não é suficiente para a tão importante tolerância para com o que é diferente. Também Bausinger (2000) salienta que, para que possamos agir de forma sensível e bem-sucedida numa relação intercultural, é necessário reflectirmos e conhecermos a nossa própria identidade, pois tal como a ‘visão’ do Outro, a visão de nós mesmos é um factor que irá exercer grande influência nas relações interculturais e na forma como observamos, filtramos e percebemos o Outro e até nós próprios.

De facto, também Neuner (1997, 51) ao colocar as questões: “Ao ensinarmos língua inglesa, deveremos apenas cingir-nos aos conteúdos socioculturais britânicos e norte americanos e eliminarmos os aspectos culturais irlandeses ou australianos? E no caso da língua alemã, quando nos referimos à *Landeskunde*, referimo-nos ao conceito de nação, estado ou região?” aborda a questão da consciencialização cultural e equaciona, tanto no ensino da língua inglesa como da alemã, todas as diferentes perspectivas socioculturais e sociolinguísticas das culturas anglófonas e germânicas.

Baseada na premissa de que desenvolver uma consciência cultural é um comportamento que se adquire (Damen, 1987, 88), e que pode ser transferido de uma situação para outra, a teoria sobre a aprendizagem intercultural também advoga que, quando tivermos a capacidade de reconhecer que todos são resultado da sua própria cultura, estaremos melhor preparados para olhar para o comportamento do Outro e aceitá-lo sem juízos de valor (Corbett, 2003, 25). Este encontro com o Outro permitirá interacções muito ricas, na medida em que na perspectiva da aprendizagem intercultural que aqui defendemos, verifica-se que um aluno é cada vez menos determinado pela sua cultura. Ainda segundo Byram (2000), o aluno com competências culturais desenvolvidas tem uma consciência crítica e analítica da sua cultura, bem como de outras culturas, e está consciente de que as suas crenças e ideias são culturalmente relativas e não são necessariamente as melhores. Não se trata de desvalorizar a existência de outras culturas, de outras referências e hábitos, mas sim o facto da diversidade cultural aumentar as escolhas culturais dos indivíduos, uma vez que estes

podem ir buscar a outras culturas modelos de comportamento, de hábitos culturais. Também Afonso (2007, 3) defende que “não há lugar a melhores e piores, superiores e inferiores, mas unicamente diferentes numa clara rejeição do etnocentrismo, o que, no decorrer dos anos 90 [...]”, originou a *Landeskunde* intercultural.

Sendo assim, a aprendizagem intercultural remete-nos para a interacção de culturas, defendendo que aprender uma LE é simultaneamente ensinar uma cultura e aprender a conhecer o Outro.

### **1.2.1. A dimensão intercultural da competência comunicativa**

É fundamental que a comunicação intercultural, como fenómeno que se tem vindo a afirmar ao longo dos tempos, desde a expansão de impérios até à globalização, seja percepcionada como um processo sociocultural no qual a dimensão cultural é determinante. Tal como a aprendizagem e a utilização da língua envolvem conhecimentos gramaticais, também a comunicação intercultural implicará uma percepção da nossa própria realidade em contraste com a realidade do Outro, os seus valores, atitudes e crenças. O ensino de línguas deverá contribuir não apenas para o conhecimento de tradições e costumes, mas também para a reflexão, sensibilização, e compreensão de aspectos diversos da cultura alvo, assim como da cultura do próprio indivíduo. É importante que este último, ao aprender uma língua estrangeira, enriqueça a sua bagagem cultural e humanitária no contacto com o Outro, com uma cultura diferente da sua, e assim possa voltar à sua cultura de origem com um olhar mais informado e crítico, porquanto o contacto com o Outro proporciona-lhe o estabelecimento de comparações e reflexões.

A propósito, Karin Mollinger (1996, 14) defende que ao desenvolvermos a capacidade de compreender e descrever os nossos próprios valores, atitudes e crenças, será mais fácil compreender o Outro, reforçando a importância da compreensão sobre o Outro e das suas acções:

“ Im interkulturellen Landeskundeunterricht versucht man eine Sensibilisierung für das Fremde, sowohl als auch eine Art 'Fremdverstehen' den Lernenden zu vermitteln. Man versucht sie auf die interkulturelle Begegnung mit einem fremdsprachigen Sprecher oder Text vorzubereiten, wobei die soziokulturellen Beziehungen dann deutlicher werden[...]. Es genügt nicht, die Sprache zu beherrschen, man muß auch versuchen, das Handeln der Leute, die diese Sprache sprechen, zu verstehen.“

Por isso, na articulação dimensão intercultural-competência de comunicação, a emergência da interculturalidade nas LE deve ter subjacente um conceito de língua não só como um conjunto de estruturas, mas como um veículo de inserção dos indivíduos no mundo. Neste sentido, propomos uma visão social da língua indissociável de cultura, em que sendo o indivíduo um ser social, entendido na relação interactiva que estabelece com o Outro, deve ser dotado de uma competência de comunicação alargada.

### 1.3 Reflexão crítica

É este enquadramento teórico que estará na base da nossa prática lectiva. Assim, partindo deste pressuposto e tendo sempre presente os conteúdos socioculturais e o seu tratamento intercultural, toda a acção será centrada no aluno. Privilegiando e estimulando a sua aprendizagem e competência interculturais, fomentaremos a criatividade e o desenvolvimento das diversas capacidades de reflexão e autonomia. Assim como defende Afonso (2002, 290) “[...] desenvolver no formando a capacidade de orientar nos seus futuros alunos a aquisição da língua alemã, não como um abstracto sistema de regras, mas sim na sua relação com a (s) sociedade (s) em que é falada.”

Ao iniciar uma planificação teremos sempre em mente a questão de Neuner (2003, 30) “o que devem os alunos aprender?”, pois só esclarecendo esses objectivos se pode definir e executar na perfeição, quer uma aula quer uma unidade didáctica. Não devemos esquecer que a aprendizagem de uma língua estrangeira constitui um pilar para o desenvolvimento do cidadão como pessoa.

Outro aspecto importante a ter em atenção será a perspectiva intercultural aplicada aos conteúdos socioculturais dependendo principalmente do modo como os materiais serão explorados e ainda das especificidades de cada turma. O desenvolvimento de competências interculturais por parte dos alunos, que lhes permitirá, num futuro próximo, compreender melhor a cultura e perspectiva do Outro, mas, acima de tudo, a sua própria cultura serão os nossos principais objectivos. Não será nosso propósito modificar as mentalidades dos alunos, mas sim torná-los conscientes de algumas atitudes negativas (estereótipos e preconceitos) para com outras culturas, estilos de vida ou sociedades que são diferentes das nossas, e que têm frequentemente a sua origem no “medo do desconhecido”.

Após apresentarmos uma reflexão crítica de algumas questões teórico-práticas em torno do tema do nosso estudo, passaremos a traçar uma breve caracterização do contexto em que a Prática de Ensino Supervisionada (PES) ocorreu, nomeadamente os perfis da entidade acolhedora e das turmas com que desenvolvemos o nosso trabalho.

## **2 - Caracterização contextual da PES**

### **2.1. Descrição da entidade acolhedora: a Escola Alemã de Lisboa**

O estabelecimento escolar no qual decorreu a PES, a Escola Alemã de Lisboa (EAL), foi fundado em 1848.

De acordo com os princípios orientadores da EAL, esta é a escola alemã mais antiga da Península Ibérica e a segunda mais antiga das escolas alemãs fora da Alemanha em todo o mundo. No seu “Plano pedagógico com visão para o futuro”, a instituição considera que a transmissão de qualificações específicas nas competências pessoal, social, de métodos e de línguas dos seus alunos é essencial na “formação completa da personalidade dos alunos”, salientado, a propósito, quatro pilares para o desenvolvimento dessas competências especiais: as competências pessoais (formação da personalidade, sentido de responsabilidade), sociais (espírito de equipa, sentido democrático), linguísticas (saber utilizar as línguas, saber movimentar-se em culturas estrangeiras) e de métodos (*learning by doing*).

Esta “Escola de Encontro” (*Caderneta do Aluno*, 2012/2013, 97) é frequentada por alunos oriundos de mais de 24 nações, sendo as nacionalidades predominantes a portuguesa e alemã. A Escola, situada na freguesia de Telheiras (Lisboa), tem uma população escolar de cerca de 1000 alunos a frequentar o jardim-de-infância, os três ciclos do Ensino Básico e o Ensino Secundário, exercendo funções na instituição cerca de 100 professores. A sala de professores é ampla e bem equipada, tendo cada docente um lugar próprio, cacifo e uma caixa de correio (*pigeonhole*), o que facilita a comunicação interna. Na sala existem armários referentes às diversas disciplinas, com material abundante e muito diversificado, o que é deveras importante para os professores, sobretudo os estagiários, que têm assim acesso a material e a práticas de qualidade.

Em quase todas as salas de aula existe um *smartboard* com ligação à *internet*, havendo também o quadro dito tradicional. A Escola dispõe também de vários recursos materiais, nomeadamente: biblioteca, auditório, pavilhão desportivo e um campo de

jogos aberto, salas de informática, laboratórios de ciências, uma piscina, uma cafetaria e uma cantina destinada a alunos e professores.

Ao nível da língua Alemã, os alunos têm a possibilidade, a partir do 5º ano, de escolher entre duas variantes: alemão como *Muttersprache* (língua materna) ou como *Fremdsprache* (língua estrangeira). No entanto, a partir do 10º ano deixa de se fazer a diferenciação linguística entre L1 ou L2, passando todos os alunos a frequentar Alemão como língua materna. Os alunos têm ainda a possibilidade de prosseguir, a qualquer momento, a sua formação escolar numa escola alemã de outro país, uma vez que existe uma rede de 117 escolas alemãs no estrangeiro que oferece planos curriculares compatíveis a nível mundial. A conclusão do diploma do *Abitur*<sup>5</sup> possibilita o ingresso directo no ensino superior internacional.

A par destas vantagens, os alunos têm também anualmente várias actividades, apreciadas por eles e pelos professores. Esses eventos, *Weihnachts-, Frühling- e Sommerkonzerten, St Martin, e Vorlesewettbewerb*, entre outros, contam com uma larga tradição, procurando fomentar e aprofundar o espírito positivo e, acima de tudo, promover um “espaço de vivência” (*Anuários EAL*, 1848-1998). Neste âmbito, realiza-se no início de cada ano lectivo um passeio a um local não muito distante de Lisboa que junta toda a comunidade escolar (docente e não-docente), seguido de jantar para que, todos possam conviver e planificar o novo ano lectivo com um espírito mais positivo. Aliás, pude constatar que o passeio e o convívio informal são uma mais-valia, uma vez que, não estando inicialmente integrada na comunidade, senti esse passeio como muito produtivo.

O facto de a Escola Alemã ser um espaço intercultural por excelência deve-se também à variedade cultural e linguística ao nível tanto dos alunos como dos professores (*Caderneta do Aluno*, 97). Nas “Normas para um Regulamento Escolar das Escolas Alemãs no Estrangeiro” são ainda definidas algumas funções e alguns objectivos educativos dessas instituições, entre os quais destacamos:

A Escola deve transmitir aos alunos a língua, os conceitos culturais e uma imagem real da Alemanha nos seus múltiplos aspectos, assim como a língua e a

---

<sup>5</sup> *Abitur* é o exame de conclusão do Ensino Secundário na Alemanha que permite o ingresso no Ensino Universitário.

cultura portuguesa. Deve dar-lhes ainda a capacidade para irem ao encontro de outros povos e culturas, educando-os com vista a um espírito de abertura, de entendimento internacional e de paz. (*Caderneta do Aluno*, 133).

Consideramos, assim, que a EAL foi o local ideal para desenvolver a PES e para reflectir sobre a interculturalidade, pois permitiu-nos um contacto com práticas de qualidade e de sucesso portuguesas e alemãs, num ambiente privilegiado em termos culturais, sociais e educativos.

## **2.2 Perfil dos alunos**

A descrição e caracterização das turmas terão como base o nosso conhecimento das mesmas através da observação, do acompanhamento e da leccionação durante todo o ano lectivo. A caracterização de uma turma é sempre um utensílio de trabalho fundamental para o bom desempenho do professor, o primeiro passo para o conhecimento dos alunos e a consequente compreensão de determinadas dificuldades e facilidades no que diz respeito à aquisição de conteúdos. De facto, quanto maior for o conhecimento do professor sobre a turma, mais eficaz será o processo ensino-aprendizagem, tal como defendem Carita e Fernandes (2006, 65) ao afirmar que para uma melhor compreensão da relação educativa é fundamental conhecer bem o meio sociocultural em que estão inseridos.

### **2.2.1 Caracterização das turmas de Inglês**

No início do ano lectivo começámos por assistir às aulas de Inglês dos Professores Martin Bösser, Achim Meyer e Evelyn Abery que leccionavam o 10º, 9º e 6º ano respectivamente. Durante cinco meses, leccionámos cerca de quatro aulas (de 45 minutos cada) por semana, às turmas 9 e 10. Em Março, pudemos escolher uma dessas turmas para continuar a PES, tendo optado pela do professor Martin Bösser. As anotações registadas ao longo das aulas a que assistimos foram muito relevantes.

Esta turma de vinte e seis alunos (quinze raparigas e onze rapazes) é constituída maioritariamente por alunos portugueses (dezassete), mas também de origem luso-



alemã (cinco), alemã (três) e suíça (um), com idades compreendidas entre os dezasseis e os dezassete anos. A maioria dos alunos reside nos concelhos de Lisboa (dezasseis), Cascais (sete) e Sintra (três).

A nível cognitivo, é uma turma que, apresenta conhecimentos da língua inglesa acima da média nacional portuguesa, embora dois alunos apresentem algumas dificuldades. No entanto, com empenho e um pouco mais de esforço, facilmente conseguem alcançar os objectivos propostos. Em suma, trata-se de uma turma trabalhadora, motivada e sempre pronta a executar as tarefas, o que facilita e enriquece a tarefa do professor.

A turma do 9º é, à semelhança do 10º, muito participativa e interessada. A motivação dos alunos é elevada porque têm consciência que a aprendizagem da língua inglesa é útil para as futuras escolhas académicas e profissionais. Nesta turma, existe um aluno bilingue cujo pai é de nacionalidade americana e que se destaca pela sua fluência. O comportamento dos alunos não pode ser considerado exemplar, mas é possível criar uma boa atmosfera de trabalho.

## **2.2.2 Caracterização das turmas de Alemão**

A turma de Alemão com que mais interagimos foi a 5s2, da *Frau* Furtado. Estes alunos iniciaram no ano lectivo anterior o *Vorkurs* (curso de iniciação), pelo que o seu nível de língua poderá ser considerado de continuação. Esta designação prende-se com o facto de, tal como referido anteriormente, existirem na Escola Alemã dois tipos de ensino de Alemão: *DaM* (*Deutsch als Muttersprache* – Alemão como Língua Materna) e *DaF* (*Deutsch als Fremdsprache* – Alemão como Língua Estrangeira).

A turma é composta unicamente por dezassete alunos portugueses, pelo que corresponde a uma turma *DaF*, constituída por sete raparigas e dez rapazes, no geral, muito aplicada e trabalhadora. As características dos alunos enquadram-se nas referidas no *Programa de Alemão* (Lapa et al., 2001, 20), estando ao nível das Competências Gerais, mais especificamente, inseridas no *saber ser*, “que envolve todo um conjunto de factores relacionados com a personalidade do aluno (atitudes, motivações, valores, crenças, estilos cognitivos) e que afectam a sua capacidade de comunicação”. Todos os

alunos, à excepção de um, residem em Lisboa, deslocando-se para a escola de carro ou no autocarro da Escola.

A outra turma de Alemão que leccionámos foi a 7s, que à semelhança da 5s é também uma turma de *DaF* (*Deutsch als Fremdsprache*). Esta turma, orientada pela *Frau* Lopes Coelho, junta alunos provenientes de turmas distintas, a 7c e 7d e é formada por treze alunos (seis raparigas e sete rapazes) todos residentes no concelho de Lisboa.

### **3 - Prática de Ensino Supervisionada em Inglês e Alemão**

Professor é quem se dedica profissionalmente a educar outros, quem ajuda os outros na sua promoção humana, quem contribui para que o aluno desenvolva ao máximo as suas possibilidades, participe activa e responsabilmente na vida social e se integre no desenvolvimento da cultura.

Blat & Marin, *apud* Marcelo, 1995, 134.

#### **3.1. Orientação na F.C.S.H e Escola Alemã de Lisboa**

A orientação na F.C.S.H. foi assegurada pela Prof<sup>a</sup>. Doutora Clarisse Costa Afonso (Alemão), Prof<sup>a</sup>. Doutora Ana Matos e Prof<sup>o</sup>. Doutor Rogério Miguel Puga (Inglês). Deverá destacar-se ainda, a orientação, por parte da Prof<sup>a</sup> Doutora Clarisse Costa Afonso e do Prof<sup>o</sup> Doutor Rogério Miguel Puga, na concepção do projecto de trabalho de cujos resultados aqui damos conta.

A orientação na entidade acolhedora, a Escola Alemã foi, como já referimos, garantida pelas Dr<sup>as</sup>. Helga Furtado e Antonie Lopes Coelho (Alemão) e pelos Dr<sup>s</sup>. Martin Bösser e Achim Meyer (Inglês). Após as reuniões iniciais a dezanove de Setembro, foi-nos transmitido que o trabalho a efectuar se concentraria nas turmas 9 e 10 de Inglês e 5 e 7 de Alemão, turmas leccionadas pelos respectivos orientadores. Ficou ainda definido um horário semanal para reuniões com os orientadores de cada língua.

#### **3.2. Saber observar para melhor interiorizar**

As aulas de Inglês e de Alemão, que observámos ao longo de três períodos, foram muito enriquecedoras para a nossa formação. Este período de observação permitiu-nos conhecer os alunos, os seus interesses e as suas hesitações. Ruth Wajnryb, autora de *Classroom Observation Tasks*, foi fundamental para a fundamentação teórica no que concerne às observações de aula. A sua *silent phase* (7) é imprescindível para o estagiário, uma vez que lhe permite observar, ouvir, tecer considerações, analisar o

contexto e aprendizagem ou reflectir, ainda de forma passiva. A observação, como parte integrante da PES, é encarada como uma “learning experience,” (1), contribuindo para a formação do professor. Em termos educacionais, o professor deve ser capaz, quer de observar, para recolher e organizar criteriosamente e de forma crítica a informação, quer de se adaptar a condições e a situações diversas de trabalho. Wajnryb, entre outros, destaca a observação de aulas no âmbito da formação profissional dos professores, quando refere: “Estar numa sala de aula, como observador, proporciona-nos um leque de experiências e processos que podem tornar-se parte da matéria-prima de crescimento profissional de um professor”. Observar é, assim, mais do que ‘ver’ ou ‘olhar’, uma vez que “enquanto os dois últimos ficam ao nível da percepção, o primeiro vai mais além. “É um “ver” focalizado, intencional e armado pela teoria” (Trindade, 2007, 30). A propósito, Estrela (1984, 135) sublinha a importância da observação de aulas afirmando que, só através da identificação e análise das várias situações educativas que o professor tem de enfrentar, será possível seleccionar a estratégia mais adequada a adoptar.

Durante a observação de aulas adoptámos, inicialmente, a *ungesteuertes Beobachten*<sup>6</sup>, definida por Ziebell (2012, 20) como uma observação livre “ohne jegliche Informationen zum Unterricht selbst und ohne (gesonderten) Auftrag. Sie werden dabei herausfinden, was Sie durch ungesteuertes Beobachten alles erschließen können”, ou de acordo com Alarcão (1996, 111) a observação naturalista:

O observador procura registar tudo o que ocorre dentro da sala de aula, acumulando, sem seleccionar, dados em “continuum”. O registo é feito durante um determinado período de tempo, procurando o observador “absorver” tudo o que vê e ouve, descrevendo os comportamentos observados sem qualquer preconceito prévio e procurando não ser influenciado pela sua própria avaliação do que está a ocorrer. O objectivo último é obter um registo, o mais exhaustivo possível, de modo a explicar o porquê e o para quê através do como.

Após esta primeira fase de observação, fizemos uma leitura das observações naturalistas e procurámos identificar os domínios que mais interessavam ressaltar em observações futuras.

---

<sup>6</sup> Observação não controlada ou livre (tradução nossa); o observador procura registar o máximo de informação conseguida.

A esta observação naturalista seguiu-se uma observação controlada com tarefas de observação, mais concretas, utilizando questões-chave (Ziebell, 2012, 19).

O facto de a aula ser um todo, formada por pequenos constituintes, que desempenham uma função específica, quer ao nível da composição da turma, atitudes perante o professor, níveis de língua, quer mesmo nas fontes de motivação (Harmer, 2007), leva-nos ainda mais a ponderar a forma de observação, e a atribuir-lhe uma maior importância, uma vez que todos estes factores se encontram interligados.

Nesse âmbito, surge a comparação estabelecida por Breen (1986) entre salas de aula e jardins de corais. Essa metáfora deriva da obra de Malinowski (1935) “Coral Gardens and Their Magic: Description of Gardening” que estuda as culturas da ilha de Trobriand. Breen justifica a escolha apresentando três directrizes: primeiro, para compreendermos o processo de aprendizagem no interior de um mesmo grupo, a investigação tem de ser inevitavelmente um esforço antropológico, uma vez que nos convida a explorar a profundidade, complexidade e os subjacentes significados de uma sala de aula. Devemos perceber que a sala de aula é muito mais completa do que apresenta à sua “superfície”. Em segundo lugar, o investigador tem de abordar a sala de aula com humildade, “a vida” que existe na sala de aula, tem de ser abordada como se não tivéssemos qualquer informação acerca da mesma (141). Por último, mais importante do que confiar no que pode ser observado será descobrir o que foi investido nos “seus alicerces”<sup>7</sup>.

### **3.2.1. Aulas observadas de Inglês**

O Professor Martin Bösner, enquanto *Studien und Berufsberater* (Orientador Profissional e Vocacional) tem uma visão privilegiada dos interesses e motivações dos alunos, adoptando sempre uma atitude proactiva para o ensino da língua estrangeira. As suas aulas decorreram sempre inseridas num espírito positivo e de encorajamento dos alunos. De entre as diversas aulas que observámos, devemos realçar uma que chamou

---

<sup>7</sup> Breen identifica as expressões “experimental laboratory” e “discourse” como metáforas dominantes para a sala de aula na pesquisa de uma segunda língua. Embora essas expressões tenham em consideração os aspectos sociais (em sala de aula), são psicologicamente inocentes, uma vez que não têm em apreciação os sentimentos e intenções dos intervenientes (professor e alunos) para além das palavras (Breen, 1986, 139-142). O autor defende que só se encararmos a sala de aula como tendo características próprias, uma cultura própria, de individualidade, poderemos compreendê-la melhor.

particularmente à atenção. A propósito da abordagem de um novo tema, os alunos deveriam formular inicialmente algumas questões, a nível individual e, posteriormente, como trabalho de grupo responder às mesmas e desenvolver as suas conclusões. Sendo uma aula de 90 minutos, os alunos teriam a primeira parte para desenvolver esse projecto e a segunda parte seria destinada à sua apresentação. O Professor colocou duas opções à escolha dos alunos: trabalhar dentro da sala de aula ou no exterior da mesma (pátio da escola, junto à piscina, biblioteca ou sala de informática) ao que todos optaram pela segunda proposta. De certa forma surpreendeu-nos aquela atitude, uma vez que nas escolas onde já leccionámos seria impensável esse tipo de sugestão. O Professor Martin Bösser sugeriu que, durante esse primeiro período, ao supervisionarmos o trabalho dos alunos, tentássemos interferir o menos possível. No final, o resultado foi verdadeiramente positivo, os alunos empenharam-se imenso, trabalharam afincadamente, ao mesmo tempo que revelaram possuir responsabilidade e maturidade suficiente para lhes poder ser dada essa prova de confiança. Esta situação, algo singular, fez-nos repensar alguns dos “preconceitos” relativamente às aulas leccionadas fora do espaço habitual.

As aulas do Professor Achim Meyer decorreram sempre num ambiente de constante interacção. A nossa atenção incidiu principalmente na forma como o orientador apresentava os novos temas, partindo de uma simples questão, uma imagem, ou uma data significativa, e como procedia à contextualização dos mesmos antes de os apresentar. Predomina nas suas aulas a centralidade na acção do aluno.

Assistimos também a algumas aulas do 6.º ano da disciplina de Inglês da professora Evelyn Abery.

### **3.2.1.1. Aulas observadas de Alemão**

#### **Turma 5s2 – *Frau* Furtado**

Durante a observação das aulas ministradas pela *Frau* Furtado, no que concerne a utilização da língua alvo, a comunicação foi estabelecida maioritariamente em língua alemã. Todavia, no início do ano lectivo a Professora optou por abordar algumas questões na língua materna dos alunos. Desta forma, a informação e a matéria tornar-se-

iam mais acessíveis, na medida em que a abordagem das temáticas em português, no que toca ao léxico utilizado, não levanta tantas dúvidas e questões. Muitas vezes, a *Frau* Furtado explicou aos alunos a tradução da informação fornecida através de mímica (*Gesten und Mimik*) facilitando, por parte dos mesmos, a retenção da matéria. O facto de alguns alunos não entenderem a mensagem na sua totalidade tem a ver com a sua realidade, sendo que apenas se encontram no início do segundo nível do estudo da língua alemã.

A atitude profissional e eficiente, mas ao mesmo tempo afectuosa e delicada, que a *Frau* Furtado sempre manteve na sala de aula e com todos os alunos, sem excepção, foram, a nível pessoal, um dos momentos de aprendizagem mais positivos da minha PES.

### **Turma 7s – Frau Lopes Celho**

Esta turma de *DaF* da *Frau* Lopes Coelho, formada por treze alunos apresentava algumas características que por vezes não eram as mais adequadas. Devido ao facto de metade da turma só se encontrar com a outra metade em algumas disciplinas, tornava-a pouco coesa, dificultando por vezes a dinâmica de grupo. No que concerne a comportamento, a turma era um pouco irregular, apresentando algumas dificuldades de concentração que, por vezes, destabilizava o funcionamento das aulas. O facto de o número de alunos ser reduzido, tornava mais fácil chamá-los à atenção, focando-os para o decurso da aula e, por conseguinte, promovendo um ambiente mais calmo. É importante mencionar que, mesmo assim, foi sempre possível organizar tarefas motivadoras e interessantes, com vista ao bom funcionamento das aulas leccionadas.

No âmbito da disciplina de Alemão, assistimos também às aulas de *DaF*, da turma 5s1 da professora Tina Martins. Esta professora com a sua atitude activa e dinâmica ajudou a facilitar um contacto inicial com a língua alemã.

### 3.3. Actividades de enriquecimento

#### 3.3.1 - EAL

A EAL realiza uma vez por ano o dia pedagógico, em que os alunos não têm aulas e os professores, por seu turno, têm de participar em acções de formação oferecidas pela escola. O tema principal do dia pedagógico deste ano foi a “Trainingsspirale”, organizado pela professora de Alemão (*DaM* e *DaF*) Ruth Correia. Formaram-se grupos, de acordo com a disciplina que cada professor leccionava, tendo ficado inserida no grupo da *Frau* Furtado e Tina Martins. As actividades consistiram em preparar uma aula ou parte de uma aula, utilizando a “espiral de treino”<sup>8</sup> a fim de se fazer uma demonstração dessa aula aos restantes professores. Destacaria como grande vantagem da estrutura da “espiral de treino” a sensibilização dos alunos, o trabalho por etapas e a reflexão.

#### 3.3.2 – Goethe Institut

Estivemos presentes no Instituto Alemão no “Dia do Professor de Alemão”, que tem como tema “Projectos e Caminhos de Aprendizagem - a expressão oral no ensino do alemão” e que congrega os professores de alemão a nível nacional. Assistimos a várias palestras e a vários *workshops*, com a participação da APPA, DGIDC, Professora Clarisse Costa Afonso, entre outros.

Tivemos aí conhecimento da possibilidade de concorrermos a uma bolsa de estudo para um curso de *Deutsch für Lehrer* em Berlim que felizmente nos veio a ser posteriormente atribuída (entre 04 e 17 de Agosto). Tivemos aí ocasião de melhorar várias competências linguísticas, culturais e principalmente de interculturalidade ao trabalhar, conviver, e partilhar experiências e conhecimentos com pessoas de todo o mundo. Pudemos também confirmar que alguns dos estereótipos normalmente associados ao povo alemão não são de todo correctos. Foi uma experiência muito enriquecedora a todos os níveis.

---

<sup>8</sup> Método de ensino baseado na premissa de que o aluno aprende mais acerca de um assunto sempre que este é revisto. A ideia é de que cada vez que o aluno volta ao mesmo assunto promove o contacto e a reflexão, aprofunda conhecimentos e integra-os em planos mais largos.



### 3.4. Leccionação no âmbito da P.E.S. em Inglês

To act interculturally is to bring into a relationship two cultures, the values, beliefs and behaviours of two groups of people.

Byram, 2006, 4.

In a sense, art is an education. Art is communicative and can help people understand aspects of the world that they could not gain access to through other means.

Freedman, 2003.

O processo ensino-aprendizagem de línguas, nomeadamente do Inglês, assume no mundo globalizado uma importância cada vez maior. O facto de podermos contribuir, ainda que em pequena escala, para que esse processo se torne ainda mais relevante, e, sabendo que todos os alunos, ao longo da sua aprendizagem, irão desenvolver “cultural understanding, attitudes and performance skills” (Seelye, 1993, 29) necessárias para agir adequadamente dentro de um segmento de outra sociedade ou para comunicar com as pessoas integradas nessa cultura, foi também um “factor de motivação” para a Prática Pedagógica.

Nas aulas de língua estrangeira, em que a compreensão intercultural é elemento preponderante, os alunos aprendem a reconhecer os seus próprios padrões culturais de comportamento e comunicação assim como do Outro, e, como tal a agir em conformidade, sempre que necessário. A propósito, Seelye sugere seis questões que podemos resumir da seguinte forma: os professores devem ajudar os alunos a desenvolver interesse em “quem”, na língua alvo, fez “o quê”, “onde”, “quando” e “porquê”. Stern (1992, 212-215) acrescenta que todos os objectivos, apesar da diferença de terminologias, são válidos, dependem apenas da forma como são questionados e alcançados. Em suma, os alunos devem compreender os condicionalismos da língua e a sua utilização em ambientes interculturais.

Na aplicação dos conteúdos leccionados tentámos seguir as especificações de Byram e Morgan (1994, 50) ao referirem que os alunos precisam de se envolver activamente nas interpretações do Mundo, ao mesmo tempo que comparam e contrastam o significado da sua cultura e a do Outro. Os alunos deverão ter acesso a um conhecimento da cultura estrangeira, se possível, por iniciativa própria de forma a

poderem adaptar-se aos seus comportamentos, ao mesmo tempo que mantêm uma comunicação eficiente.

Aprender acerca de literatura, história ou tradições não deve ser “uma mera transmissão de informação” (Kramsch, 1993, 205-206), mas sim um fim para que se possam analisar os símbolos e valores da cultura estrangeira. De facto, ao preparar alunos para tomar contacto com outra cultura, um dos passos fundamentais é direccionar a sua visão para eles próprios. A consciencialização assume-se como uma fase necessária na promoção da descentralização da própria cultura.

Por uma questão de aplicabilidade de tema serão aqui relatadas apenas algumas das aulas da turma do 10º. Considerando o tema organizador do Relatório, *a perspectiva intercultural no tratamento dos conteúdos socioculturais (Landeskunde)* e o público-alvo das unidades curriculares planificadas e leccionadas durante a Prática de Ensino Supervisionada, uma turma de 10º Ano, Nível VI, a selecção do tema está em conformidade com a pertinência concedida a esta dimensão na sua vertente sociocultural, tal como referido no *Programa de Inglês* (Moreira, 2001, 21), justificando-se ainda pela sua pertinência em termos didácticos:

A dimensão sociocultural concretiza-se, nos 10º, 11º e 12º anos, em quatro domínios de referência, cuja abordagem permitirá ao aluno desenvolver os seus conhecimentos gerais acerca da sociedade na qual se insere e compreender o seu posicionamento dentro dela, bem como analisar as relações que existem entre esta sociedade e a comunidade alargada – a Europa e o Mundo.

Leccionámos inicialmente o capítulo do manual *New Context* subordinado ao tema *Youth Culture*. O primeiro bloco de 90 minutos foi dedicado ao primeiro contacto com o tema. Para além dos objectivos secundários, que passavam por uma reflexão sobre alguns elementos básicos como adquirir e alargar vocabulário referente ao conceito ou especular sobre diferentes aspectos de *Youth Culture*, os objectivos principais incidiam principalmente na análise e enumeração das características mais marcantes da cultura juvenil, assim como na descrição das semelhanças e diferenças

dessa cultura juvenil em distintos períodos. Seguindo os princípios de Nunan (2007, 35) relativamente a “Task-Based Language Teaching” assegurámo-nos que, o referido como primeiro item, “Scaffolding” (aulas e materiais têm de garantir a efectiva aprendizagem) era devidamente executado. Neste sentido, facultámos aos alunos imagens representativas da cultura juvenil em diferentes épocas da história do Reino Unido, solicitámos a sua participação e incentivámos o seu espírito crítico ao terem que analisar e justificar as suas intervenções.

Apesar de o professor titular nos ter comunicado que podíamos seguir unicamente o manual, decidimos que seria uma mais-valia apresentar também alguns materiais seleccionados e criados por nós, a propósito desta temática.<sup>9</sup> Assim, começámos por projectar o *video clip* “She Loves You”, dos Beatles, como representante fiel de uma geração de jovens (a dos anos 60).

The sixties witnessed commercialization of everything. The ‘new consumer society’ [...] emerged, “in which hitherto underprivileged and silent groups now had, if not a voice, certainly purchasing power”.  
Marwick, 1974, 123.

This was not only the case of the working class, but also of the youth, which was leading the consumption boom (Macdonald, 1988, 19).  
Rudolph Hecl, 2006, 7.

Após uma fase de *brainstorming* sobre o tema, projectámos um *powerpoint*<sup>10</sup> com imagens de diferentes subculturas representantes da cultura juvenil, uma vez que o texto que os alunos iriam abordar se intitulava “This Thing Called Youth Culture” (*New Context*, 38). Sentimos necessário introduzir algum vocabulário relacionado com as subculturas juvenis, até então desconhecido para a totalidade da turma, como os *Teds*,

---

<sup>9</sup> A planificação das unidades didácticas exigiu muita concentração porque, ao mesmo tempo que se pretende que os alunos alcancem os objectivos propostos, também é necessário motivá-los, para que possam aprender com interesse. Essa motivação surge, por exemplo, através do contacto com materiais distintos: textos literários (em prosa e em verso), reproduções de pinturas, excertos de filmes e canções. A selecção de materiais exige equilíbrio implicando uma convergência de qualidade e dimensão lúdica, que desperte o interesse do aluno. Embora não seja fácil de alcançar, torna-se estimulante, pois o próprio professor em formação abre, cada vez mais, os seus horizontes intelectuais e apura o sentido estético, formando também o carácter.

<sup>10</sup> Cf. anexo 1.

ou *Teddy boys*, representantes do estilo *dandy* pela sua invulgar forma de vestir ou os *Mods*, jovens pertencentes à classe trabalhadora que pretendiam demonstrar o seu poder económico, assim como, relembrar outros mais usuais, como os *Punks* e *Skinheads*. Será importante acrescentar contudo que, tal como refere Jim Scrivener (2005, 184), para a devida compreensão de um texto não é necessário conhecer e descodificar cada palavra, mas sim compreender um texto como um todo, pelo que as explicações relativas ao mesmo não foram exaustivamente apresentadas. Com este intuito, os alunos analisaram algumas imagens relativas ao tema, seguindo o modelo apresentado por Macaire e Hosch, *Bilder in der Landeskunde* (1996, 29-30) referente à exploração dos conteúdos culturais em imagens, nomeadamente as fases de percepção, receção e de interpretação. Esta actividade serviu de fio condutor não só para a leitura do texto, como também, numa fase posterior, para a reflexão e discussão colectiva sobre o tema. Na aprendizagem e aquisição de uma nova língua, os alunos desenvolvem a interculturalidade, contribuindo para o desenvolvimento das suas competências linguísticas e culturais, assim como capacidades que lhe permitem uma realização e consciencialização interculturais. Solicitados pela professora, os alunos tentaram também estabelecer algumas comparações entre os jovens dessa época e os de hoje em dia, tanto em Portugal como no Reino Unido. Esta fase foi crucial uma vez que pudemos analisar a forma como os alunos encaram a interculturalidade. Ao mesmo tempo que iam aperfeiçoando as suas competências linguísticas, nomeadamente em intervenções orais (em grupo ou individuais), escritas (análise/comentários) ou em outro tipo de actividades, sentíamos o seu gradual interesse e consciencialização pelo Outro e as suas correspondentes formas de expressão. O facto de os alunos, ao serem confrontados com realidades e vivências diferentes das deles, questionarem também a sua própria forma de estar e agir em sociedade, incentivou-nos ainda mais a equacionar outros conteúdos e estratégias.

Partindo de um CD que acompanhava o manual, e na sequência deste tema, os alunos analisaram um vídeo sobre “modern youth”. Depois de um exercício de compreensão oral, questionámos os alunos sobre o verdadeiro propósito desse vídeo. Sendo que a sua mensagem era propositadamente dúbia, os alunos apresentaram sugestões muito distintas. Havendo inicialmente várias propostas muito interessantes por parte dos mesmos, tais como: o vídeo seria a apresentação de um filme, um

documentário sobre os jovens ou um tipo de canção, a professora explicou posteriormente que se tratava de um anúncio publicitário. No final, foi interessante ver as reacções dos alunos e as comparações que fizeram a propósito. Os alunos deram exemplos de alguns anúncios publicitários em diferentes países que utilizam a mesma forma de *marketing*, como a *Mercedes Benz* na Alemanha ou a *Chrysler* nos Estados Unidos da América. As actividades executadas permitiram confrontar a perspectiva intercultural dos alunos, individualmente ou em grupo, com os variados contextos socioculturais em que estão integrados.

Sendo o tópico, *Os Jovens na Era Global* parte integrante dos domínios de referência do *Programa de Inglês*<sup>11</sup>, assim como do tema do relatório, a perspectiva intercultural no tratamento da *Landeskunde*, abordámos na segunda aula (bloco de 90 minutos) o texto “A new Consumer Group” (*New Context*, 142). A professora colocou previamente algumas questões relativamente ao *heading*, sendo que as várias sugestões apresentadas pelos alunos, baseadas unicamente no título do texto, serviram para despoletar um diálogo vivo e construtivo na turma em que cada um queria expressar a sua opinião. As várias interpretações dadas e a troca de experiências reforçaram a perspectiva intercultural. Mais uma vez, foi notória a vivência internacional da maioria dos alunos especialmente na forma de abordar e interpretar este “novo grupo de consumidores”. Esta forma de abordagem teria sido, sem dúvida, impossível numa outra escola que não apresente este tipo de características internacionais tão vincadas.

Na sequência deste tópico, os alunos foram estimulados a escolher, em grupos, anúncios (nacionais ou estrangeiros) que de alguma forma representassem os hábitos de consumo dos jovens. É finalidade da dimensão sociocultural “propicia[r] o alargamento dos conhecimentos dos alunos promovendo a tomada de consciência da existência de outros universos culturais, outras maneiras de viver e de entender o mundo” (*Programa de Inglês*, 2001,40).

O *feedback* do professor Martin Bösser foi positivo, evidenciando a postura e atitude adoptadas em sala de aula, tanto dos alunos como da professora. Segundo ele, os alunos tinham sido levados a tomar consciência dos seus próprios hábitos de consumo,

---

<sup>11</sup> António Moreira (2001). *Programa de Inglês*: Disponível em: <[http://www.dgicd.minedu.pt/data/ensinosecundario/Programas/ingles\\_10\\_11\\_12\\_cont.pdf](http://www.dgicd.minedu.pt/data/ensinosecundario/Programas/ingles_10_11_12_cont.pdf)> (consultado a 20-10-2012).

interiorizando formas e conteúdos culturais muito diferentes. Poder haver esta diversidade de modelos culturais que interagem na formação dos alunos é fundamental para se assegurar a interculturalidade. Criar um ambiente de aprendizagem é importante, muito embora não exista uma lista definitiva dos factores que conduzem a essa aprendizagem. Assim, o facto de os alunos poderem interagir com uma cultura diferente da sua contribui para que modifiquem o seu horizonte de compreensão da realidade, na medida em que lhes possibilita compreender ou assumir pontos de vista ou lógicas diferentes de interpretação da realidade ou de relação social.

***Christmas time*** – Devido à época festiva que se aproximava e, também como parte integrante dos conteúdos socioculturais, decidimos abordar a obra de Charles Dickens, *A Christmas Carol*. A interpretação e produção de texto foram privilegiadas com o intuito de que a língua inglesa e a dimensão sociocultural fossem trabalhadas de modo integrado. Dessa forma, ao mesmo tempo que os alunos faziam as leituras da obra iam-lhes sendo apresentados e explicados os conteúdos socioculturais inerentes à época, tais como as decorações, canções ou comida natalícia. Esta unidade didáctica tinha como objectivos principais envolver os alunos na obra de Charles Dickens, em geral, e em *A Christmas Carol* em particular, incentivar *extensive reading* ao mesmo tempo que a vertente intercultural da literatura fosse interiorizada. Matos (2011, 5), a propósito desta vertente intercultural assume a convicção de que “[...] in facilitating the reading of literary texts in English, teachers may welcome students to the world of books and engage them in a relationship with otherness.” De facto, se conseguirmos fomentar nos alunos o gosto pelos livros e pela leitura conseguiremos envolvê-los ainda mais nas diferentes vivências, facilitando a relação com o Outro. Era nossa intenção abordar uma obra literária durante a PES e a ocasião surgiu naturalmente. Pese embora o tema do nosso relatório recair sobre os conteúdos socioculturais não é de forma alguma incomum incluir o texto literário como forma de abordar a interculturalidade associada à *Landeskunde*. Aliás, segundo a mesma autora, a aprendizagem de uma língua estrangeira não se pode limitar ao estudo de documentos ou à leitura e compreensão de textos (5). Ao promover a leitura de obras literárias, o professor está também a dar “as boas vindas” aos alunos ao mundo dos livros e ao mesmo tempo envolvê-los numa relação com a alteridade (com o outro). Desta forma, os alunos poderão beneficiar

duplamente da situação, abrindo novos horizontes através da leitura e interagindo com o que é diferente.

Iser (1993, 29, apud Matos 2011, 7) reafirma o poder e o valor da literatura sob perspectiva intercultural, da seguinte forma:

And precisely because the literary text makes no objectively real demand on its readers, it opens up a freedom that everyone can interpret in his own way. Thus, with every text we learn not only about what we are reading but also about ourselves and this process is all the more effective if what we are supposed to experience is not explicitly stated but has to be inferred.

Esta unidade serviu para despertar nos alunos as diferenças culturais, nomeadamente o significado de *Boxing Day*, a origem das *Christmas Carols* ou as formas de celebrar o Natal, não só ao longo do tempo mas também entre várias culturas. Deve ser salientado que a recepção dos alunos a este tema foi francamente positiva, havendo mesmo alguns alunos<sup>12</sup> que relataram a sua experiência pessoal. De facto, ser uma escola de cunho marcadamente internacional possibilita que se registem esporadicamente situações semelhantes à mencionada anteriormente.

Vários estudos têm demonstrado que alunos em escolas internacionais têm um nível superior de entendimento intercultural (Hayden e Wong, 1997), assim como de sensibilidade (Straffon, 2003), ao dos seus colegas. Alguns destes alunos, pelo facto de terem que mudar com frequência de escola devido a condicionantes profissionais dos seus pais, recebem frequentemente uma educação “internacional”. Segundo Hayden e Wong, esta designação está normalmente associada às seguintes características: *open-minded*, flexibilidade de pensamento, tolerância e respeito pelos outros e acima de tudo *international-minded*. O facto de termos tido oportunidade de fazer a PES numa escola internacional, foi também uma das razões que nos levaram a optar pelo tema da interculturalidade, uma vez que estaríamos integrados num ambiente de ensino-aprendizagem propício e em que poderíamos usufruir dessa situação. Ter alunos de

---

<sup>12</sup> Um aluno que esteve a viver na Austrália durante alguns anos testemunhou como era diferente o seu Natal, passado na praia, tal como outro aluno, alemão, também salientou as diferenças do “seu” Natal.

diversas nacionalidades, e conseqüentemente, com experiências e vivências diferentes, quer pelo facto de já terem vivido noutro país, quer por estarem constantemente em contacto com outras culturas, é um factor que garante distintas visões da interculturalidade.

No início do segundo período começámos a abordagem de um novo tema. Uma vez que a Arte era um dos temas do *Planung* da Escola Alemã, que poderia incluir diversos subtópicos, decidimo-nos pela sua abordagem, uma vez que se enquadrava no tema do relatório.

De acordo com Byram (1998, 64-65) e com o intuito de intensificar a competência intercultural, é necessário motivar e envolver os alunos no processo de aprendizagem cultural, uma vez que não devemos ver os alunos exclusivamente como espectadores, aos quais os aspectos culturais são apresentados de forma apelativa e pensados unicamente para entreter.

Esta unidade didáctica<sup>13</sup>, a Arte, tinha como objectivos principais: aumentar a consciência e sensibilidade cultural para diferentes tipos de arte, assim como de outras formas de expressão; reflectir sobre a importância da arte como forma de melhorar e desenvolver as competências interculturais e também realçar os processos criativos, aumentando a participação, liberdade e capacidade de fazer escolhas. As duas aulas iniciais foram centradas numa ideia comum, a “Exposição de Arte”. Na primeira aula<sup>14</sup> os alunos deveriam analisar, reflectir e opinar sobre o conceito de arte, e a segunda aula<sup>15</sup>, previamente delineada entre professora e alunos, consistiu numa “exposição pessoal”, onde cada aluno apresentava a sua interpretação de arte. Foram distribuídas a cada aluno várias cópias do “Vocabulary for discussing art”<sup>16</sup> com o intuito de melhorar a sua forma de expressão e, ao mesmo tempo, facultar mais *know-how* para compreender a perspectiva do Outro, sempre que tivessem que interagir com a turma, ou expressar a sua opinião através de exercícios escritos. Posteriormente foi possível verificar como cada aluno representava e interpretava a sua ideia de arte. A interacção aí

---

<sup>13</sup> Cf. anexo 2.

<sup>14</sup> Cf. anexos 3, 3a, 3b, 3c e 3d.

<sup>15</sup> Cf. anexo 4 e imagens CD.

<sup>16</sup> Cf. anexo 4a.



desenvolvida foi extremamente importante para as aulas seguintes, uma vez que a partir dessa altura se verificou um ainda maior envolvimento da turma. Notou-se que os alunos, ao envolverem-se nessa actividade de forma mais pessoal e tendo tido a oportunidade de interagir com o Outro, conhecer a sua realidade e interesses, estavam mais conscientes das culturas que os rodeavam. Desta forma seria mais fácil compreender a interculturalidade.

Actualmente, as artes têm merecido grande atenção nas aulas de LE. Sabemos que a arte pode estar presente em qualquer tipo de obra, desde uma pintura, uma música, um filme ou um livro. O aluno tem que estar atento e saber identificá-la. Tal como Albers (2007, 7) afirma “students must be agents of text rather than victims of [it] [...], whether that text is printed and found in school or visually digitized and found in the street”. A instrução, não se limita apenas à comunicação através da leitura e escrita dos “tradicionais textos impressos” mas, expandiu-se para novas formas de literacia (id.1).

Foi nossa intenção construir uma comunhão perfeita (Keddie, 2009, 6) de vários recursos pedagógicos, desde a exploração de imagem (fixa e em movimento), música, até à leitura e compreensão do texto (literário/informativo) de forma a poder analisar a perspectiva intercultural de forma mais abrangente. O facto de os alunos poderem utilizar diferentes recursos, com diferentes conteúdos socioculturais e distintas mensagens contribui também para ampliar a sua visão do mundo e desenvolver a competência intercultural. Paralelamente à utilização de imagens fixas, recorreremos à imagem em movimento, não só através dos alunos (na sua “exposição particular”), mas também através da professora ao apresentar a música de Elton John “Candle in the Wind” no *smartboard*, ao mesmo tempo que iam sendo projectadas imagens de Marilyn Monroe, *American Mona Lisa*<sup>17</sup>, elemento fundamental na transição para as aulas seguintes. A simbologia de Marilyn Monroe associada à imagem de *Mona Lisa* iria ser, posteriormente, explorada noutras vertentes artísticas, nomeadamente na expressão plástica e no cinema. Essa actividade foi completada com a leitura e interpretação de um texto e um *gap filling exercise*. Os exemplos, acima referidos, demonstram que nenhuma forma de linguagem (escrita, visual, gestual, musical ou digital) transporta a mensagem completa. A linguagem também prova o quão complexa é realmente a

---

<sup>17</sup> Cf. Anexos 5, 5a, 5b.

aprendizagem, ou seja, que os métodos e sistema linguístico estão em simbiose e que oferecem a cada indivíduo a possibilidade de dizer o que quiser, das mais diversas formas e combinações possíveis. Porém, estas distintas formas de linguagem também são importantes para a competência intercultural, uma vez que só através desta diversidade poderemos interagir da forma mais correcta. Tal como Albers e Harste (2007) mencionam “a arte refere-se às representações visuais, musicais ou de representação e está muitas vezes associada com o termo da estética”. Assim, a unidade didáctica prosseguiu com a análise intercultural de algumas interpretações de arte associadas a Marilyn (Monroe). Neste âmbito, foram apresentadas representações das obras de Andy Warhol e de Joana Vasconcelos, modelos de distintas épocas e culturas, e a sua forma de abordar o mesmo denominador comum. Por sugestão nossa, os alunos assumiram variados pontos de vista (pró/contra), tendo como base a nacionalidade, idade ou estrato social. De seguida debateram as suas opiniões, tendo posteriormente feito a sua análise escrita. De realçar que as suas conclusões se assemelharam às inicialmente imaginadas por nós, uma vez que na sua maioria os alunos conseguiram se descentrar da sua própria personalidade e assumir a perspectiva do Outro. Sendo um dos objectivos principais da interculturalidade, conseguir sair do próprio mundo, descentralizar dos ideais enraizados, podemos concluir que os alunos alcançaram essa perspectiva intercultural de forma muito positiva.

Por fim, na última aula<sup>18</sup> foram reproduzidas algumas imagens, em *powerpoint* pintadas por Vermeer (pintor holandês do século XVII) e associadas à sua *Dutch Mona Lisa*<sup>19</sup>. Procedeu-se à leitura, interpretação e análise de um poema “*The Cook*”<sup>20</sup>, de um excerto da obra de Tracy Chevalier intitulada *Girl with a Pearl Earring*, (assim chamada devido à pintura com o mesmo nome) e por último os alunos ouviram um excerto de um programa de rádio do *Guardian*<sup>21</sup>, onde se coloca a questão: *what's the story behind the famous painting?* Nessa reportagem é feito o paralelismo entre a

---

<sup>18</sup> Cf. Anexo 6.

<sup>19</sup> <[http://www.artble.com/artists/johannes\\_vermeer/paintings/girl\\_with\\_a\\_pearl\\_earring](http://www.artble.com/artists/johannes_vermeer/paintings/girl_with_a_pearl_earring)> (consultado a 23 de Outubro de 2012).

<sup>20</sup> Cf. anexo 6b. Pintura original de Vermeer. Ao pintar esta temática, Vermeer eleva as tarefas de rotina diária (hábitos e costumes, Moreira, 2001, 28) a pinturas altamente conceituadas.

<sup>21</sup> Cf. anexo 6a, slide 3. Disponível em: <<http://www.npr.org/2013/02/03/170871006making-up-a-history-for-the-dutch-mona-lisa>>, (consultado a 10 de Janeiro de 2013).

pintura de Vermeer, a obra de Tracy Chevalier e o filme produzido a partir da história. Os resultados alcançados pelos alunos foram positivos, uma vez que conseguiram fazer o paralelismo entre a pintura, poesia e cinema originárias de diferentes épocas históricas e nacionalidades fazendo uso, nesta situação, da expressão oral. Os alunos compreenderam as perspectivas dos autores e a sua forma de interpretar o mesmo assunto em diferentes épocas, pelo que as aulas anteriores tiveram uma grande importância.

Maxine Greene (1995, 2001) defende que “arts in education enable a person to become different and look through the lenses of various ways of knowing, seeing, and feeling in a conscious endeavor to change one’s perspective on the world”. De facto, a arte na educação dá liberdade para que cada pessoa se torne diferente, ao mesmo tempo que lhe permite “ver e sentir” o mundo de outra perspectiva. Alguns estudos (Kienbaum e Russel 1986; Welty, 1986, 3) têm demonstrado que a utilização de materiais autênticos e visualmente apelativos na sala de aula têm um efeito positivo na aquisição da língua e formação de atitudes culturais. Daí o nosso interesse e exploração pelos materiais acima mencionados, que permitiram aos alunos aprofundarem a sua competência socio e intercultural.

Mas, de que forma pode o professor criar o ambiente propício para desenvolver as quatro capacidades de base (ouvir, falar, ler e escrever) a par com a sensibilização das semelhanças e diferenças interculturais? Possivelmente proporcionando o acesso a novas tecnologias e novas formas de literacia que lhes permitam “abrir os horizontes”.

Com o intuito de conciliar estas duas “vertentes”, tecnológica e artística, planificámos uma aula, a ter lugar na sala de computadores. Os métodos de ensino-aprendizagem, outrora confinados à sala de aula, podem e devem ser partilhados a nível mundial (Hull, 2009), assim como abranger outros lugares, diferentes dos “tradicionais”. A aula, inserida no domínio de referência “Culturas, Artes e Sociedade”, assim como nas características socioculturais que o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas considera como das mais importantes: *arts (music, visual arts, literature, drama, popular music and song)*, tinha como objectivo apresentar aos alunos uma “Visita virtual a um museu”. Sempre com o propósito de desenvolver a interculturalidade nos alunos, definimos uma abordagem diferente para esta aula. Em pequenos grupos, os alunos estariam em contacto directo e *online* com um espaço

cultural. A aula de *Virtual Tour Museum* apresentava aos alunos uma visita guiada ao British Museum<sup>22</sup> em Londres, todos os passos que deveriam seguir e, concomitantemente preparava a visita de estudo<sup>23</sup> ao Palácio da Ajuda e à exposição de Joana Vasconcelos. Mediante a sua própria escolha, os alunos iniciaram a visita guiada ao “seu” museu. Aí puderam interagir com o espaço em que estavam inseridos, colocar sugestões e interiorizar toda a aprendizagem<sup>24</sup>.

No *powerpoint*<sup>25</sup> que apresentámos à turma, com as tarefas que deveriam ser seguidas, tínhamos também disponível uma lista de museus com visitas virtuais. De salientar que os alunos não precisaram de a consultar, decidindo e escolhendo por eles próprios.

### 3.5. Leccionação no âmbito da PES em Alemão

O quotidiano do estrangeiro é parcialmente do nosso conhecimento, visto ser também vivido diariamente por cada um de nós no que diz respeito à satisfação de necessidades universais das pessoas tais como comer, beber, amar, lavar-se, alojar-se, factos que constituem o fio condutor que nos transporta do “eu” para o “outro”. A partir da sua própria vivência, o aprendente começa a descobrir o mundo do outro que na realidade não é assim tão diferente do seu próprio mundo, mas que, e é isto que é fundamental, se apresenta sob formas diferentes.

Afonso, 1996, 51.

Os alunos iniciaram o ano lectivo com o manual *Das neue Deutschmobil A1* (Klett, 2010) que já tinha começado a ser utilizado no *Vorkurs* (turma 4º), mas sensivelmente no início do 2º período passaram para *Das neue Deutschmobil A2*<sup>26</sup>. As

---

<sup>22</sup> <[http://www.britishmuseum.org/explore/online\\_tours.aspx](http://www.britishmuseum.org/explore/online_tours.aspx)>, (consultado em 2 de Fevereiro de 2013).

<sup>23</sup> Esta visita de estudo não se realizou, uma vez que não foi permitida pela Directora da Escola Alemã.

<sup>24</sup> Cf. anexo 7.

<sup>25</sup> Cf. anexo 7a.

<sup>26</sup> A2 – Elementare Sprachverwendung: Kann Sätze und häufig gebrauchte Ausdrücke verstehen [...], Kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen [...], Kann mit einfachen Mitteln die

xxxvi

aulas de alemão decorriam quatro vezes por semana, perfazendo no total 225 minutos semanais.

Na primeira vez que leccionámos uma turma de Alemão seguimos os *Key concepts* de Spratt, Pulverness e Williams (2011, 199) que sugerem que o professor se deve comportar de distintas formas e adoptar diferentes “papéis” (*roles*) consoante as fases da aula, para que tudo corresse como previsto. Fomos *planner* exaustivo (preparando e reflectindo, antecipando eventuais problemas e seleccionando, elaborando e também adaptando materiais), *rapport builder* (tentando criar uma boa atmosfera com e entre os alunos) durante as fases de *Einstieg*, *Einführung* e *Erarbeitung*, *monitor* (circulando na sala de aula, verificando e solucionando eventuais dificuldades) e também *assessor* (avaliando formal ou informalmente quer o seu nível de língua como também as atitudes dos alunos) na fase de *Vertiefung*.

O primeiro “desafio” aconteceu no dia 8 de Outubro. Estando a *Frau Furtado* a leccionar o tema *Meine Lieblingstiere* sugeriu-nos a apresentação de um animal diferente dos já aprendidos. Depois de alguma pesquisa apresentámos a *Marienkäfer* (Joaninha). Sensibilizámos os alunos para alguns animais que já conheciam, ao mesmo tempo que lhes dávamos pistas para um novo animal. Durante a apresentação do *Powerpoint*<sup>27</sup> os alunos demonstraram muito interesse e curiosidade participando entusiasticamente, ainda que de forma ordeira. Quando a aula chegou ao fim, os alunos reagiram dizendo que tinham gostado muito e que queriam continuar a ver mais imagens. Aliada aos conteúdos socioculturais “[d]ie Arbeit mit Bildern im Landeskundeunterricht muss auch im Zusammenhang mit Ergänzungsangeboten (Texte, die erklären, vertiefen etc.) gesehen werden, damit eine Vielzahl von Interpretationen möglich ist”. (Macaire e Hosch, 1996, 98). O efeito motivador e estimulante da imagem também é referido por Jung (2001, 30-31)

Im Sprachunterricht hat das Bild vielfältige motivierende und stimulierende Funktionen: Illustration, Vermittlung, Information, Erläuterung, Festigung und

---

eigene Herkunft und Ausbildung, die direkte Umgebung und Dinge im Zusammenhang mit unmittelbaren Bedürfnissen beschreiben. (Glaboniat et al, 2002).

<sup>27</sup> Cf. anexo 8.

Anwendung, denn (...) es erleichtert Einführung, Festigung und Behalten von Lexik und grammatischen Strukturen.

Uma vez que a leccionação da disciplina de alemão foi faseada e alternada ao longo do ano lectivo e, consequentemente, não possuindo com muita antecedência a perspectiva do que iria leccionar a “longo prazo” tinha que prever de alguma forma as temáticas a serem abordadas.

Sempre com a perspectiva intercultural como objectivo principal serão aqui abordados os temas mais relevantes.

**Weihnachten** - No dia 17 de Dezembro, aproveitando a época em questão, *Weihnachten*, integrada no domínio de referência “O Mundo envolvente” (Lapa, 2001, 22), leccionámos um bloco de 90 minutos na turma da *Frau Furtado*.

A introdução foi feita com uma apresentação em *Powerpoint*<sup>28</sup> abordando a história de algumas tradições natalícias nos países de língua alemã. Procedeu-se também a um *Hörverstehen Übung* (Dahlhaus, 1994) relativo ao *Adventskalender* que os alunos tinham de completar com as palavras em falta (*Lückentext*, segundo Neuner, “der Übende soll durch Ausfüllen der Lücken sein Lese- Hörverstehen kontrollieren” (1981, 87). Os alunos tomaram também contacto com algum<sup>29</sup> vocabulário ainda desconhecido para eles, nomeadamente as *Trockenobst Figuren* (pequenos bonecos feitos de figos secos, nozes e passas de uva) usualmente vendidas nos *Weihnachtsmärkte* e o *Lebkuchen*<sup>30</sup>. Embora o texto dos slides fosse muito acessível e conciso, considerou-se adequado fazer uso de imagens ricas em conteúdo e bem representativas de *Landeskunde*. Durante a aula os alunos tiveram também oportunidade de praticar um *Weihnachtsspiel*<sup>31</sup> em grupo (Neuner, 1981, 33) recorrendo a exercícios de escolha

---

<sup>28</sup> Cf. anexo 9.

<sup>29</sup> Friso algum, uma vez que no *Vorkurs* já tinham tido aprendido o vocabulário básico relativo ao Natal.

<sup>30</sup> Bolo típico natalício, normalmente feito de nozes, avelãs, amêndoas, mel e especiarias. Disponível: <<http://de.wikipedia.org/wiki/Lebkuchen>>, (consultado em 15 de Novembro de 2012).

<sup>31</sup> A utilização de jogos lúdicos na aula de LE é referida por Daniela Pohl no livro *Motivation im Fremdspracheunterricht als Grundlage für die Förderung von Mehrsprachigkeit*. A autora esclarece: Durch kreative Sprachspiele empfinden die Kinder Spaß beim Lernen. Die Anwendung von Gelernten sowie andauernde positive Rückmeldungen lässt sie Erfolg erleben. Diese und andere beschriebene Aspekte gilt zu berücksichtigen, wenn man die Lernmotivation der Schüler im Unterricht mit fremden Sprachen erheblich steigern möchte. (Pohl 2004, 124).

múltipla (Neuner, 1981, 51, 67). No final da aula ouviram e cantaram duas canções tradicionais de Natal: *O'Tannenbaum* e *Stille Nacht*<sup>32</sup>, acompanhadas das respectivas letras em suporte papel<sup>33</sup>. Os alunos ficaram surpreendidos quando souberam que as canções eram originárias de países de língua alemã, contribuindo, para elevar o seu interesse pela língua e cultura. Importará referir que o uso destas imagens e canções contextualizou também a comemoração final, em que oferecemos à turma *Lebkuchen* e algumas guloseimas consumidas nos países de língua alemã, no período do Natal: ao contactar com essas especialidades, os alunos procuraram estabelecer relações com a informação veiculada pelas imagens, assim como com as suas próprias tradições familiares. O propósito desta actividade foi de sensibilizar os alunos para aspectos culturais referentes ao Natal na Alemanha, possibilitando estabelecer semelhanças e contrastes entre as duas culturas<sup>34</sup>.

A realização de actividades de *Landeskunde* referentes ao Natal na Alemanha possibilitou avaliar a turma numa perspectiva intercultural que vai ao encontro da abertura de horizontes e susceptibilidade dos alunos para uma cultura nova e em certos aspectos diferente.

De entre as temáticas leccionadas ao longo do ano, abordaremos aquelas cujos conteúdos socioculturais, e sempre sob uma perspectiva intercultural, têm mais proeminência. Segundo Glaboniat (2002) “Wichtiger Bestandteil beim Erwerb einer fremden Sprache sind die Entwicklung interkultureller Fertigkeiten und soziolinguistischer Kompetenzen”. Assim, entre os vários temas abordados durante o primeiro período: Animais favoritos, Alimentação (*Nahrungsmittel*), Vestuário e Natal, optamos escolher os anteriormente descritos, uma vez que consideramos serem os mais marcantes.

No início do segundo período os alunos começaram a utilizar o novo manual, *Das Neue Deutschmobil 2*. A primeira unidade abordava a temática, *Länder und Nationalitäten*, e a *Frau Furtado* propôs que fizéssemos uma aula inserida no tema. Esta

---

<sup>32</sup> Cf. anexo 9.

<sup>33</sup> Cf. anexo 10.

<sup>34</sup> A sensibilização para a cultura da língua alemã, bem como a tomada de consciência de semelhanças e diferenças entre as duas culturas (língua mãe e língua alvo), faz parte da definição de *Landeskunde* que vem referida no *Programa do Alemão* (Lapa, 2001, 15).

unidade didáctica integrada no domínio de referência “O Mundo envolvente” serviu para os alunos alargarem o seu conhecimento sociocultural (Glaboniat, 2002, 36) a nível de Nacionalidades e de Línguas (Lapa, 2001, 22) com diferentes tipologias de exercícios<sup>35</sup>. Esses exercícios forneceram as bases necessárias para a realização das tarefas. Com a ajuda de dois tipos de cartões (visuais-bandeiras e escritos-palavras), elaborados por nós, desenvolveu-se uma actividade em pequenos grupos. Esta actividade consistia num jogo em que os diferentes grupos tinham que acertar no maior número de países possível, a fim de se sagrarem vencedores, fazendo da imagem um verdadeiro *Informationsträger*.

No dia 22 de Janeiro ocorreu a primeira aula assistida pela orientadora da Faculdade Professora Doutora Clarisse Costa Afonso. Apesar dos nervos iniciais essa questão foi contornada através de uma preparação rigorosa. Com apoio e orientação imprescindível da *Frau* Furtado, planificámos a aula e todos os materiais e exercícios a ela inerentes para que, quando a aula ocorresse, tudo estivesse o mais perfeito possível. Esta aula, integrada no domínio de referência “O Lazer” (Lapa, 2001, 22), incidia especialmente nos desportos de inverno. A utilização de imagens começou por verificar-se na fase de *Einstieg*<sup>36</sup>, como instrumento de *Vorentlastung*: os alunos foram confrontados inicialmente com um mapa, projectado no *smartboard*, dos Alpes – “die Höchste Gebirge Europas”, que serviu para enquadrar o tema. De seguida, como *Sensibilisierung*, analisaram uma série de imagens de desportos de inverno projectados em *powerpoint*<sup>37</sup>, activando os seus *Vorwissen*<sup>38</sup>, alguns do conhecimento da maioria dos alunos, outros, que não sendo usuais em Portugal, como “Pferdeschlitten” e “Langlaufen”, suscitaram maior curiosidade.

---

<sup>35</sup> Eine Aufgabe ist die individuelle oder partnerschaftliche Arbeit an einem vorgegebenen Thema, Problem usw., das eigenständig und mit eigenen Lösungsverfahren und –wegen zu bewältigen ist. Grundlagen für die Lösung von Aufgaben schaffen im Unterricht die Übungen. (...) Aufgaben im Anschluss an Übungen im Unterricht können als Individual-, Partner- oder Gruppen- oder Hausarbeit gestellt werden zur Nachbereitung, Festigung und Anregung zur selbständigen Ergänzung und Erweiterung oder auch zur Vorbereitung auf nachfolgende Unterrichtseinheiten.“ (Jung, 2001, 15).

<sup>36</sup> Cf. anexo 11. A fase de *Einstieg* é denominada por alguns autores, tais como Heinrich Roth (1963, 223-226) e Jürgen Weigman (1992, 33) como fase de motivação.

<sup>37</sup> Cf. anexo 12.

<sup>38</sup> “Aktivierung des Vorwissens” (Storch, 1999, 40).



Como *Vorkenntnisse mobilisieren*, os alunos leram e analisaram um texto<sup>39</sup>, tendo posteriormente resolvido um exercício de verdadeiro/falso, e ainda *W-Fragen Übung*. De seguida, e como instrumento de *Vorentlastung* de um texto sobre actividades expressas no passado<sup>40</sup> (com formas verbais do *Perfekt* — para *sein* e *haben*), cada aluno colocava um cartão na frase correcta, no *smartboard*, para completar um *Lückentext*. Os exercícios nas fichas de trabalho procuraram ter uma gradação de mais fechados e controlados para mais abertos e livres. Como refere Storch (1999, 29) “Je weniger gesteuert eine Übung ist, desto mehr nähert sie sich authentischer Kommunikation an”. Foi também entregue uma tabela com vocabulário<sup>41</sup> que os alunos teriam de analisar como trabalho de casa. No final da aula, o núcleo de estágio, a orientadora da Faculdade Prof.<sup>a</sup> Doutora Clarisse Costa Afonso, a *Frau* Furtado, reuniu com o intuito de “desmontar” e comentar o desempenho e atitude durante a aula. Começamos por comentar o que nos pareceu ter sido os aspectos mais negativos da nossa intervenção, nomeadamente a gestão de tempo e a consequente não execução de todas as actividades programadas. De seguida, as orientadoras fizeram a sua apreciação, corroborando o que havia sido dito anteriormente e acrescentando que deveríamos ter dado mais espaço aos alunos para intervirem e expressarem as suas opiniões.

***Vorlesewettbewerb*** - Na Escola Alemã é habitual existirem várias acções para promover a leitura. Como referido anteriormente, o concurso de leitura (*Vorlesewettbewerb*), actividade muito participada e com longa tradição na escola, é uma delas. Em termos pedagógicos há uma grande preocupação em desenvolver nos alunos as diferentes competências: pessoal, social, de métodos e linguística. A leitura, como capacidade motivadora e facilitadora de reflexões interculturais, desperta também nos alunos a curiosidade, na medida em que permite o contacto do aluno com o mundo, com culturas variadas. Segundo Freire (2001, 29)

---

<sup>39</sup> Cf. anexo 13.

<sup>40</sup> Cf. anexo 14.

<sup>41</sup> Cf. anexo 15. Der Einsatz von Arbeitsblättern hat eine Reihe von Vorteilen: Arbeitsblätter sind auf den individuellen Leistungsstand der Klasse abstimmbare. Im Gegensatz zu Folien oder Plakaten hat jeder Schüler sein eigenes Exemplar. Arbeitsblätter können von jedem Schüler individuell beschriftet werden. Sie können von jedem Schüler mit nach Hause genommen und später nochmals verwendet werden. (Drumm, 2007, 127).

Ler é uma operação inteligente, difícil, exigente mas gratificante. Ninguém lê ou estuda autenticamente se não assume, diante do texto ou do objecto da curiosidade a forma crítica de ser ou de estar sendo sujeito da curiosidade, sujeito da leitura, sujeito do processo de conhecer o que se acha. Ler é procurar ou buscar criar a compreensão do lido; daí, entre outros pontos fundamentais, a importância do ensino correto da leitura e da escrita. É que ensinar a ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da compreensão.

Da compreensão e da comunicação.

No dia 6 de Março, no âmbito do *Vorlesewettbewerb*, ocorreram as eliminatórias para apurar o *Lesekönige/-königinnen* deste ano. Os preparativos tinham começado há algumas semanas com a entrega de diferentes excertos de livros aos vários anos. Consoante o ano e variante de alemão, *DaF* ou *DaM*, o grau de dificuldade ia aumentando. Os alunos possuíam uns dias para treinar a leitura e posteriormente tinham que ler perante a turma a fim de eleger os seus dois representantes. Na turma da *Frau Furtado* pude acompanhar e participar dessa selecção, observando e avaliando criteriosamente cada aluno, com base em vários *Bewertungskriterien*<sup>42</sup> (*deutliche Aussprache, angemessenes Lesetempo, Blickkontakt mit dem Zuhören*, entre outros). Estes critérios tinham de ser respeitados quer a nível do *Wahltext*, *Benno Superkicker – Der neue Stürmer* (Hegner, 2011) como do *Unbekannter Text*. Foi enriquecedor assistir à leitura e postura de alguns alunos perante a turma e as duas professoras presentes. A sua atitude revelava a extrema vontade que tinham de participar e ganhar. Uma das representantes, Marta Cunha venceu na sua categoria, classe 5 – *DaF*, destacando-se pela lisura e forma clara de leitura e obtendo a pontuação máxima.

Durante a fase de selecção, com o propósito cultural e como instrumento de *Vorentlastung* (Westhoff, 1997, 42), sugerimos à *Frau Furtado* fazer uma actividade de leitura na biblioteca, acompanhada da correspondente “ficha de leitura”. A biblioteca é composta por dois espaços independentes, uma sala maior onde “ [t]odos os alunos, os seus pais, professores e colaboradores da Escola podem requisitar gratuitamente livros

---

<sup>42</sup> Cf. anexo16a.

[...]” (Deutsche Schule Lissabon, Regras de utilização da Biblioteca, 2011) e por uma sala mais pequena reservada aos alunos da Primária e Jardim de Infância. Uma vez que na última, existem diversos livros adequados aos alunos da turma 5, quer à faixa etária como ao nível de língua, a *Frau* Furtado e eu, decidimos ficar aí. Os alunos seleccionaram de entre as dezenas de livros disponíveis, o que mais lhes agradava e, no local, preencheram na ficha de leitura<sup>43</sup> as informações relativas a *Titel, Author, Herausgegeben von*. Explicámos aos alunos que as restantes informações teriam que ser preenchidas no fim de terminarem a sua leitura. De seguida, comunicámos que iriam fazer algumas leituras “em voz alta”. Didacticamente, permitimos que os alunos se familiarizassem com os “seus livros” durante alguns minutos antes de procederem à leitura voluntária em voz alta. Esta leitura em “voz alta” tem muitos benefícios pois “[a]judar a criança a adquirir informação e a desenvolver vários tipos de competências: -Memorizar relações entre som e grafia, nas palavras e nos textos; -Compreender os significados das palavras e estabelecer correspondência entre a oralidade e os textos escritos” (Voluntários de Leitura, 2013). A leitura de um texto deve, portanto, ser realizada de forma crítica, o que pressupõe que o aluno reflecta sobre o que está a ler; não seja submisso ao texto ou diante do texto.

No final de Março, e sempre na perspectiva intercultural do tratamento da *Landeskunde*, abordou-se no domínio de referência da “Família” (Lapa, 2001, 22) o tema *Ostern*. A aula teve como *Einstieg* a apresentação de imagens com recurso a *powerpoint*<sup>44</sup> onde o *Osterhase*<sup>45</sup> era a figura predominante. Os alunos fizeram de seguida uma actividade de expressão plástica, que consistia em pintar e decorar o seu “coelhinho da Páscoa” o melhor possível, a fim de ficar em exposição na sala de aula<sup>46</sup>. A aula culminou com a audição de uma canção permitindo aos alunos experienciar de uma forma activa muitos dos aspectos que tinham aprendido na aula: tradições, lendas e rituais alemães subjacentes a este tema. Tivemos a preocupação de, à semelhança da

---

<sup>43</sup> Cf. anexo 16.

<sup>44</sup> Cf. anexo 17.

<sup>45</sup> O coelho é um dos símbolos mais emblemáticos das tradições Pascais alemãs. Segundo a tradição, o coelho é responsável por trazer ovos de chocolate. É também um dos símbolos da fertilidade associado ao início da Primavera.

<sup>46</sup> Cf. fotografias Páscoa.

actividade de Natal, oferecer aos alunos, e também à *Frau* Furtado, algumas iguarias tipicamente alemãs.

No terceiro período, no dia 28 de Maio de 2013, ocorreu a segunda e última aula assistida pela orientadora da Faculdade Professora Doutora Clarisse Costa Afonso. Decidimos, em conjunto com a orientadora da escola, apresentar o tema “*A casa: tipo e divisões principais*” inserido no domínio de referência “A Família” (Lapa et al., 2001, 22). A nossa intervenção nesta unidade<sup>47</sup> consistiu, inicialmente, na concepção e aplicação de uma actividade de correspondência entre várias tipologias habitacionais alemãs e portuguesas (após intensa e delongada pesquisa), representadas em *powerpoint* através de fotografias e correspondentes designações<sup>48</sup>, activando assim a função das imagens como *Informationsträger* (Macaire e Hosch, 2000, 79-81) e facilitadoras de *Veranschaulichung* (Macaire e Hosch, 2000, 83-87); porque a actividade compreendia uma forte componente cultural, as imagens acumularam ainda as funções especificamente culturais da *Informationsvermittlung* (Macaire e Hosch, 2000, 93-95) e da *Sensibilisierung für die eigene und für die fremde Kultur* (Macaire e Hosch, 2000, 96-98), conduzindo os alunos à percepção de particularidades arquitectónicas e, concomitantemente, sociais da cultura alemã, sob a orientação da professora. Assume aqui especial relevância a noção de *Perspektivenwechsel* (Macaire e Hosch, 2000, 96; 183), como método central da aprendizagem intercultural, uma vez que conseguirmos descentrar da nossa perspectiva (e assumir a do outro) é essencial para compreender a perspectiva e cultura do outro. Na fase de controlo da compreensão global, as imagens serviram ainda como elemento de referência para uma actividade de *Zuordnung: Bilder – Text*<sup>49</sup> (Neuner et al., 1981, 64-65). Para além disso, utilizaram-se também imagens em actividades de “durch Bilder/Bildsymbole gelenkte Äußerung”<sup>50</sup> (Neuner et al., 1981, 78), na fase reprodutiva da aula, com vista ao desenvolvimento de vocabulário e estruturas, destacando-se, a este propósito, o recurso a pictogramas referentes a locais de residência, elementos constituintes e divisões da casa.

---

<sup>47</sup> Cf. anexo 18.

<sup>48</sup> Cf. anexo 19.

<sup>49</sup> Cf. anexo 20.

<sup>50</sup> Cf. anexo 21.

### 3.6. Momentos de avaliação

O processo de avaliação foi contínuo e baseou-se na aplicação de diferentes instrumentos de observação e registo de informação. A avaliação teve sempre em consideração o facto de que o processo de ensino-aprendizagem constitui um processo complexo e não linear e, dessa forma, tentou obedecer à forma e ao ritmo de aprender de cada aluno.

Ao longo de todo o estágio existiram distintos processos de avaliação. Na turma 10 de Inglês ocorreram vários momentos de avaliação informal, em que os alunos recebiam sempre o *feedback* das suas intervenções, mas em que não era atribuída qualquer avaliação<sup>51</sup> (quantitativa ou qualitativa). Damos destaque e igual importância à expressão oral e escrita, assim como a todas as outras intervenções dos alunos. Desde a exposição organizada pelos mesmos (Anexo Imagens) até à Visita virtual a um Museu (Anexo 7). As actividades em grupo, muito apreciadas pelos alunos, possibilitaram verificar a forma como os diferentes elementos interagiam. Para tal, percorríamos a sala, seguindo discretamente as participações proferidas dentro de cada grupo, apercebendo-nos dos alunos que mais entusiasticamente participavam ou dos que assumiam uma posição mais recatada. O papel da professora variava consoante as situações.

À semelhança de outras avaliações também participámos na avaliação sumativa. Assim, foi-nos solicitado pelo orientador que elaborássemos um teste de forma a aferir os conhecimentos dos alunos. O teor geral do teste e o seu conteúdo específico foram da nossa autoria, seguindo contudo um modelo pré-estabelecido pela EAL e supervisionado pelo orientador.

Também na disciplina de Alemão ocorreram momentos de avaliação sumativa, nomeadamente na turma 5, em que a elaboração e teor geral do teste foram quase exclusivamente da nossa autoria. Este momento de avaliação teve também a participação da *Frau* Furtado e da directora da EAL, *Frau* Matthias, também ela professora de Alemão *DaF*.

Sendo a principal função da avaliação melhorar o processo de ensino e aprendizagem, pensamos que a avaliação (contínua) realizada dentro e fora da sala de

---

<sup>51</sup> Mary Spratt, *The TKT Course* (2005).

aula, proporcionou um correcto *feed-back*, permitindo aos alunos ter consciência da forma como estavam a trabalhar e simultaneamente, possibilitando a correcção de eventuais erros assim como a superação de algumas dificuldades.

## Conclusão

No longer students are simply learning language they are learning ways of viewing others and reviewing themselves.

Corbett, 2003, 18.

Foi com muita expectativa, mas também com alguma apreensão que iniciámos a Prática de Ensino Supervisionada. É nossa convicção que os desafios devem ser enfrentados com atitude pró-activa e positiva e foi precisamente assim que iniciámos a PES. Mas a realidade vivida ao longo deste estágio ultrapassou todas as nossas expectativas. O clima de sã convivência e entreajuda aliado a atitudes de aprendizagem contínua, quer com o Outro, quer reflexiva, deixou uma marca inesquecível.

O trabalho desenvolvido ao longo da PES e a investigação do tema permitiu-nos progredir a nível pessoal e académico, o que vem de certa forma consolidar a importância da formação e constante actualização dos professores.

Ao longo deste ano pudemos leccionar diferentes aulas, assentes em bases científicas que fomos aprofundando na nossa investigação, mas que continuam no entanto a necessitar de algum aperfeiçoamento, pois nesta área o trabalho nunca é perfeito, está sempre em evolução. A perspectiva intercultural esteve presente, sempre que se apresentava uma nova temática e se debatiam ideias, acrescentando algo de novo e motivando os alunos através da diversidade de materiais e de tarefas. Como resultado desta aplicação pedagógica pudemos constatar que os alunos, nomeadamente os do 5º ano de Alemão, foram gradualmente adquirindo a competência intercultural, desenvolvendo uma aptidão para modificar algo ou até mesmo alterar a sua visão sobre a sua própria cultura e a do Outro. A forma como interagiram com o que lhes era desconhecido e, variadas vezes, diferente da sua própria realidade aumentou a sua competência, tendo, a partir dessa altura, sabido adoptar uma postura de maior distanciamento relativamente à sua própria realidade.

Houve sempre uma atitude reflexiva que, em última análise, nos ajudou bastante na nossa evolução como profissionais, fazendo-nos questionar o porquê de determinadas práticas e proporcionando-nos uma maior abertura à sociedade, assim como uma maior consciência de nós próprios. O período de estágio fez-nos aprofundar

ainda mais o interesse pela perspectiva intercultural aliada aos conteúdos socioculturais, nomeadamente a arte como fonte de aprendizagem intercultural. É certo que nem todas as experiências foram perfeitas, nomeadamente o facto de não termos tido autorização para uma visita de estudo tão ansiada pelos alunos e por nós. No entanto, apesar dessa vicissitude, contornámos a questão e apresentámos alternativas que se revelaram bastante positivas.

Concluindo, é esse o papel do professor, saber estar à altura dos desafios diariamente colocados, mantendo sempre uma postura determinada e profissional. Temos plena consciência que é esta a atitude que queremos assumir, que é no ensino que nos revemos, e que, por mais obstáculos que a vida nos possa colocar, encontraremos sempre a força e inspiração nos nossos alunos para os superar.



## BIBLIOGRAFIA

ABCD. (1990). *Thesen zur rolle der landeskunde im deutschunterricht*, FS Deutsch n.3, pp.60-61. Disponível em: <<http://cornelia.siteware.ch/blog/wordpress/2009/06/06/abcd-thesen-zur-landeskunde-und-das-dachl-konzept>>, (consultado em 28 de Abril de 2013).

Afonso, C. C. (1996). *Landeskunde e o ensino do alemão como língua estrangeira*. Disponível <<http://run.unl.pt/bitstream/10362/2425/1/TESEMestrado.pdf>>, (consultado em 20 de Março 2013).

Afonso, C. C. (2002). *Competência intercultural: conteúdos culturais na aquisição da língua estrangeira e sua integração didáctica no ensino do alemão*. Disponível <<http://hdl.handle.net/10362/2602>>, (consultado em 18 de Maio de 2013).

Afonso, C. C. (2007). “*De Landeskunde a Landeskunde intercultural*”. Disponível <<http://run.unl.pt/bitstream/10362/3756/1/Comunica%C3%A7%C3%A3oLk.pdf>>, (consultado em 10 de Março 2013).

Afonso, M. Rosa (2001). *A Violência e as rupturas culturais*. In Revista Noesis nº 60, pp.51-53. Lisboa.

Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de professores. Estratégia de supervisão*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I; Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica, uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.

Baker, W. (2011). Intercultural awareness: modeling an understanding of cultures in intercultural communication through English as a lingua franca. *Language and intercultural communication*, vol. 11, n. 3, Londres: Routledge, 197-214.

Bausinger, H. (2000). *Typisch Deutsch. Wie deutsch sind die Deutschen?*. Munique: Verlag.

Byram, M. (ed.). (2004). *Routledge encyclopedia of language teaching and learning*. Londres: Routledge.

Byram, M. Fleming, M. (eds). (1998). *Language learning in intercultural perspective*. Cambridge: Cambridge University Press.

Byram, M.; Tost Planet, M. (eds). (2000). *Social identity and the european dimension: Intercultural competence through foreign language learning*. Estrasburgo: Conselho da Europa.

Byram, M.; Gribkova, B.; Starkey, H. (eds). (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching. A practical introduction for teachers*. Estrasburgo: Conselho da Europa.

Carita, A; Fernandes, G. (2006). *Indisciplina na sala de aula*. Lisboa: Presença.

Corbett, J. (2003). *An intercultural approach to English language*. Clevedon: Multilingual Matters.

Damen, L. (1987). *Culture learning: the fifth dimension in the language classroom*. Massachusetts: Addison-Wesley.

Delors, J. (1996). *Educação – um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI*. Porto: Edições Asa.

Estrela, A. (1984). *Teoria e prática de observação de classes*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.

Forsman, L. (2005). *The basis for being able to respect the other*. IATEFL February–March 2005. Disponível < <http://associates.iatefl.org/pages/materials/voicespdf/ltskills7.pdf>>, (consultado em 15 de Maio de 2013).

Gee, J. P. (2003). *What video games have to teach us about learning and literacy*. Nova Iorque: Palgrave Macmillan.

Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching*. (4<sup>th</sup> ed). Harlow: Pearson Longman.

Hinkel, E. (1999). *Culture in second language teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hull, G. A. (2009). *Social networking on the Internet: Global youth, digital media, and 21st century literacies*. Phoenix: Reading Association Research Conference.

Keddie, J. (2009). *Images*. Oxford: Oxford University Press.

Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Kramsch, C. (1996). *The cultural component of language teaching*. *Language, Culture and Curriculum*, vol.8, n.12, 83–92. Disponível < [http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt\\_ejournal/jg\\_01\\_2/beitrag/kramsch2.htm](http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_01_2/beitrag/kramsch2.htm)>, (consultado em Abril 2013).

Kramsch, C. (1998). *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press.

Kramsch, C. (2013). *Culture in foreign language teaching*. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, vol.1, n.1, 57–78. Disponível <<http://pt.scribd.com/doc/138271818/Claire-Kramsch-Teaching-Culture-2013>>, (consultado em 12 de Abril de 2013).

Lapa, C. et al. (2001). *Programa de Alemão* (Nível de Iniciação: 10.º, 11.º e 12.º Anos) [em linha]. Disponível em <<http://sitio.dgcidc.minedu.pt/recursos/Lists/Repositorio>>

%20Recursos2/Attachments/178/alemao\_inic\_10\_11\_12.pdf> (consultado a 20-10-2012).

Macaire, D.; Hosch, W. (2000). *Bilder in der Landeskunde*. Fernstudieneinheit 11. Berlin: Langenscheidt.

Matos, A. (2011). (Re)placing literary texts in the intercultural foreign language classroom. *International Education Studies* vol. 4, n. 5. Canada: Canadian Center of Science and Education, 5-9.

Mollinger, Karin, (1996). *Interkulturelle Landeskunde im Bereich des Deutschen als Fremdsprache an kanadischen Hochschulen*. Montreal: Department of German Studies McGill University, 9-15.

Moreira, A. et al. (2001). *Programa de Inglês: Ensino Secundário (Nível de Continuação - 10.º, 11.º e 12.º Anos)* [em linha]. Disponível em: <[http://www.dgidec.min.edu.pt/data/ensinosecundario/Programas/ingles\\_10\\_11\\_12\\_cont.pdf](http://www.dgidec.min.edu.pt/data/ensinosecundario/Programas/ingles_10_11_12_cont.pdf)>, (consultado a 20-10-2012).

Moreira, G. G. (2003). A dimensão intercultural em aula de língua estrangeira e o conceito de intercompreensão. In Ana Isabel Andrade & Cristina Sá (orgs.) *A Intercompreensão em Contextos de Formação de Professores de Línguas: Algumas Reflexões Didáticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 65-75.

Neuner, G. (1997). The role of sociocultural competence in foreign language teaching and learning. In: Byram, M.; Zarate, G.; Neuner, G. *Sociocultural competence in language learning and teaching*. Estrasburgo: Conselho da Europa.

Pauldrach, A. (1992). Eine unendliche Geschichte. Anmerkungen zur Situation der Landeskunde in den 90er Jahren. *Fremdsprachen Deutsch*, vol. 6, 4-15.

Pedro, A. P. (1997). Educação e valores: o caso português numa perspectiva comparada. (Tese de Doutoramento). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Pereira, A. (2004). *Educação Multicultural – Teorias e Práticas*. Porto: Asa Editores.

Tang, R. (1999). The place of "culture" in the foreign language classroom: a reflection. *The Internet TESL Journal*, vol. V, n. 8. Disponível <<http://iteslj.org/Articles/Tang-Culture.html>>, (consultado em 8 de Abril de 2013).

Vogt, K. (2010). Von Pancake Day bis Thanksgiving. Zur Rolle von customs and traditions im Englischunterricht. *Praxis Englisch*, vol. 2, 6-8.

Voluntários de Leitura. (2013). Disponível em: <<http://www.Voluntariosdaleitura.org/index.php?s=formacao&id=1>>, (consultado em 15 de Julho de 2013).

Wajnryb, R. (1992). *Classroom Observation Tasks*. Cambridge: Cambridge University Press.

Williams, M. (1989). *A developmental view of classroom observations*. ELTJ, vol. 43, n. 2, 85-9. Oxford: Oxford University Press.

Witte, Arnd; Theo Harden. (eds). (2011). *Intercultural Competence: Concepts, Challenges, and Evaluations*. Oxford e Berna: Peter Lang.

Ziebell, Barbara. (2002). *Unterrichtsbeobachtung und Lehrerverhalten*. Berlin: Langenscheidt.



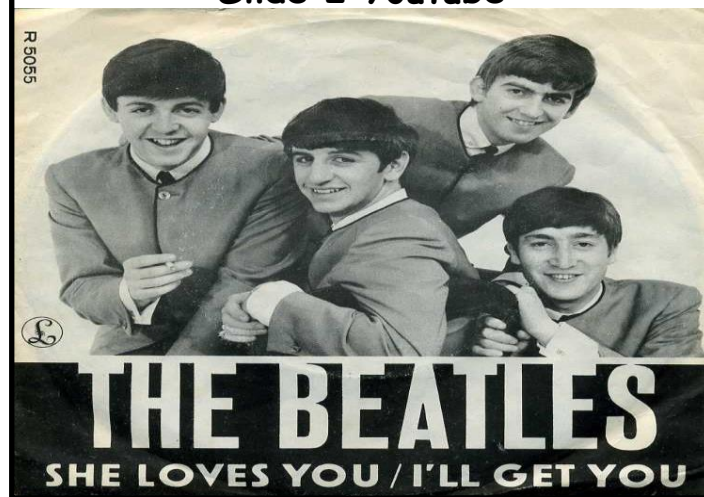
## **ANEXOS**

## Anexo 1

Slide 1

**Youth Culture**

Slide 2 Youtube



Source: Youtube, consultado em 15 de Setembro de 2012.

### Slide 3



Source: Google Images, consultado em Setembro de 2012.

### Slide 4



Source: *New Context*, Cornelsen, Verlag.



## ANEXO 2



### Deutsch Schule Lissabon

#### Unit Plan: Art

2012/2013

Martin Bösner (Teacher)

Teresa Martins (Trainee teacher)

Grade: 10<sup>th</sup>

Level: 6

Number of Students: 27

Date: 15<sup>th</sup>, 22<sup>nd</sup>, 29<sup>th</sup> January, 5<sup>th</sup> February

Time: 4 x 90 min.

#### General Aims:

- To raise cultural awareness and sensitivity to different types of Art, as well as other people's cultures, experiences and feelings;
- To reflect on the importance of Art as a means to improve and develop intercultural competences in English (knowledge, skills, attitudes);
- *To enhance creative processes by increasing participation and the freedom and ability to make choices*

#### KEY TO THE UNIT PLAN:

T Teacher  
Ss Students  
→ Unidirectional pattern  
↔ Interactive pattern

WC Whole class  
IW Individual work  
PW Pair Work  
GW Group Work

# ANEXO 3



## Deutsche Schule Lissabon Lesson Plan: Art 2012/2013

Grade: 10<sup>th</sup>  
Level: 6  
Date: 15<sup>th</sup> January

Martin Bösser (Teacher)  
Teresa Martins (Trainee teacher)  
Time: 90 min.

**Topic Area:** Art

**Main Aims:** At the end of this lesson students should be able to:

- Learn and enlarge vocabulary related to Art;
- Associate the reproduction of paintings by different artists to the theme of the lesson;
- Summarize and identify the key ideas in a text.

SUBSIDIARY AIMS	PROCEDURES	INTERACTION PATTERNS	AIDS AND MATERIALS	TIME
<b>1<sup>st</sup> lesson</b>	<b>Advance preparation</b> Before class, T puts up <i>fine</i> (traditional) and <i>modern</i> art prints all around the classroom. In large letters on the Smart Board are: <b>"What's this?"</b>	<b>T→WC</b>	<b>Computer/ Power Point/ Board</b>	<b>09.50</b>
<b>State one's point of view on the matter</b>				
<b>Pointing out the message conveyed by the pictures</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ T asks everyone to get up and have a more careful look at all of the prints.</li> <li>▪ T, then, asks sts to sit down and write their thoughts about the art they have just seen.</li> </ul>	<b>T↔WC</b>	<b>Pictures (Art prints)</b>	<b>10.10</b>
<b>Express opinions orally regarding a specific theme</b>	<b>Class Discussion</b> ➤ <b>Is it art? Why/ Why not?</b>			<b>10.35</b>

	<p>What is art?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Do you like modern art/ paintings?</li> <li>➤ Have you ever visited an art museum? Do you like to visit art museums?</li> <li>➤ Do you consider photography an art form?</li> <li>➤ Do you enjoy taking photographs?</li> <li>➤ What things do you like to photograph?</li> </ul>			
	<b>BREAK</b>			
<p><b>2<sup>nd</sup> lesson</b></p> <p><b>Explore the possible content of the text</b></p> <p><b>Read and interpret a text</b></p> <p><b>Develop some ideas related to the topic</b></p> <p><b>Develop the writing skills</b></p>	<p>T hands out a text about: "Photography is the art of our time"</p> <p>T asks sts: "What do you think is the text about?" "What is the message of the title?"</p> <p>T asks sts to define the role of photography in art nowadays. <b>Analysis</b> Sts write their opinions.</p> <p><b>Homework</b> T asks sts to bring what is for them the most important piece of art. (Photo, picture of a painting, personal object...).</p>	<p><b>T↔WC</b></p> <p><b>IW</b></p>	<p><b>Worksheet 1</b></p> <p><b>Notebook</b></p>	<p><b>10.40</b></p> <p><b>10.50</b></p> <p><b>11.00</b></p> <p><b>11.25</b></p>

ANEXO 3a

What is this?



ART



**Faking it: Manipulated Photography  
Before Photoshop**

***Dream No. 1: Electrical Appliances for the Home, 1948***

**Gelatin silver print //**

**The Metropolitan Museum of Art,  
Twentieth-Century , 2012**

**Grete Stern**



**Jerry N. Uelsmann**

**Untitled, 1969**

**Gelatin silver print**

**The Metropolitan Museum of Art,  
Twentieth-Century Photography Fund, 2011  
(2011.407)**



**ANEXO 3b**

**Traditional and modern  
art prints**

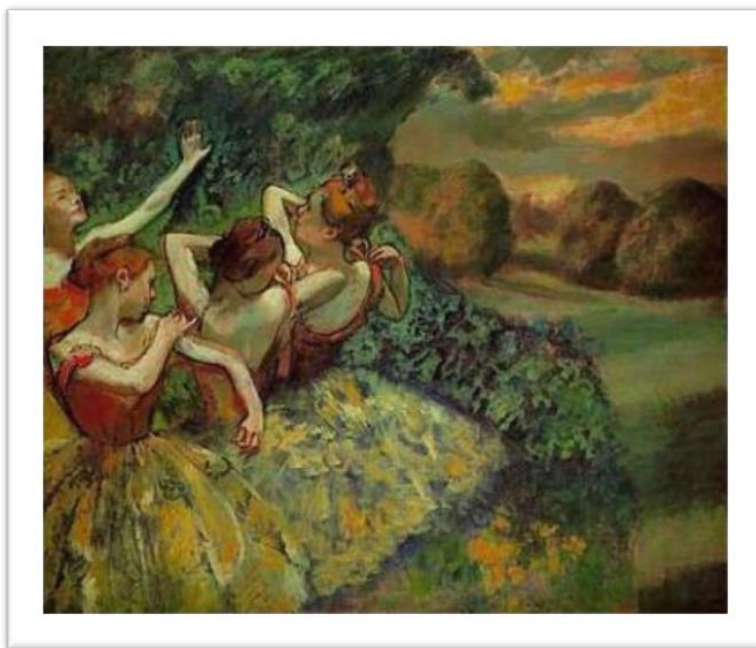


JOSEPH MALLORD WILLIAM TURNER (1775–1851)  
'The Fighting Temeraire', 1839 (oil on canvas)



CLAUDE MONET (1840–1926)  
'Waterlilies and Japanese Bridge', 1899 (oil on canvas)





EDGAR DEGAS (1834–1917)  
 'Four Dancers', 1899 (oil on canvas)



PABLO PICASSO (1881–1973)  
 'Weeping Woman', 1937 (oil on canvas)



RICHARD HAMILTON (1922– 2011)

'Just what is it that makes today's homes so different, so appealing?'

1956 (collage)



CLAES OLDENBURG (1922–), COOSJE VAN BRUGGEN (1942–2009)

'Spoonbridge and Cherry' photo: Mike Hicks, 1985–88

(aluminium, stainless steel and paint)



**ANEXO 3c**



Jockel Fuchs Square, Mainz, Germany.



Light Box, Museum of Modern Art, Hünfeld.

## WORKSHEET 1



### **Photography is the art of our time**

The old masters painted the drama of life and death. Today photography captures the human condition – better than any other artistic medium of our age. It has taken me a long time to see this, and you can laugh at me if you like. But here goes.

Photography is the serious art of our time. It also happens to be the most accessible and democratic way of making art that has ever been invented. But first, let's define photography. A photograph is an image captured on film, paper or – most commonly now – in digital memory. Photography also includes moving images captured on film or video. Moving or still, we all know a photograph is not a pure record of the visual world: it can be edited and transformed in infinite ways. Moving or still, and however it is taken, whether by pinhole camera or phone, the photographic image is the successor to the great art of the past. It is in pictures by Don McCullin or films by Martin Scorsese that we see the real old master art of our time. Why? Because photography relishes human life. The greatness of art lies in human insight. What matters most is not the oil paints Rembrandt used, but his compassion. Photography is the quickest, most exact tool ever invented to record our lives and deaths – 17th-century painters would have loved it.

Or if David Hockney is right, they did love it Vermeer almost certainly used a *camera obscura* to compose his scenes. Hockney believes that Caravaggio and many more artists used a "secret knowledge" of early cameras to perfect their almost hallucinatory understanding of the visual world. However they did it, they painted the flux and drama of real life. From birth to death, great art is a sequence of moving pictures of the human condition.

Today, photography is the only art that seriously maintains this attention to the stuff that matters. Just look (as the world is looking) at this week's incredible photographs of a family surviving a wild fire in Tasmania. Here is the human creature, vulnerable and heroic. Little of that raw human stuff makes it into the over-refined world of contemporary art, and when it does, it is often because photographic images have been accepted as art. 2012 Turner prize winner Elizabeth Price harrowed London's Tate Britain with images of horror and fear in a work that epitomised the power of photographic art. But the photography that meets the criteria of the art world is just a tiny sliver of the camera's artistic riches. From news images to the Hubble telescope, Photography is the art of real life – however manipulated. And real life creates true art.

Jonathan Jones, The Guardian, January, 2013, abridged <<http://www.guardian.co.uk/artanddesign/jonathanjonesblog/2013/jan/10/photography-art-of-our-time>>, (consultado em 12 de Janeiro de 2013).

ANEXO 4



**Deutsche Schule Lissabon**  
**Lesson Plan: Art**  
**2012/2013**

**Grade: 10<sup>th</sup>**  
**Level: 6**  
**Date: 22<sup>nd</sup> January**

**Martin Bösser (Teacher)**  
**Teresa Martins (Trainee teacher)**  
**Time: 90 min**

**Main Aims: At the end of the lesson students should be able to:**

- **Understand one's self as a cultural being;**
- **Identify personal objects of art with different stories and experiences;**
- **Develop the listening skills by associating an excerpt of a piece of music with ideas related to the theme of the lesson.**

SUBSIDIARY AIMS	PROCEDURES	INTERACTION PATTERN	AIDS AND MATERIALS	TIME
<b>3<sup>rd</sup> lesson</b>	<b>Creating a <i>Personal Classroom Art Gallery</i> (Exhibition)</b>  Ss put up their personal art objects all around the classroom. T asks everyone to have a careful look at all of the art pieces.	<b>T→WC</b>	<b>Pictures / Art objects</b>	<b>9.50</b>
<b>State one's point of view on the matter</b>  <b>Pointing out the message conveyed by the pictures</b>	T, then, asks sts to sit down and, in pairs try write their thoughts about the art objects they have just seen.  Once they have done this, T asks sts to make a brief statement about their impressions of the art prints.	<b>PW</b>		<b>10.20</b>  <b>10.35</b>
	<b>BREAK</b>			
<b>4<sup>th</sup> lesson</b>	<b>Class Discussion</b>			<b>10.40</b>

Express opinions orally regarding a specific theme (art)	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Is it art? Why/ Why not?</li> <li>✓ What is art?</li> <li>✓ Which did you like the best/did you prefer? Why?</li> <li>✓ Do you consider ...an art form?</li> </ul>	T↔WC		
	T hands out copies with vocabulary and useful words/phrases.		Photocopies (vocabulary)	
Develop the listening skills	<p>Sts listen to a song: <i>"My favourite picture of you"</i></p> <p><i>Listening comprehension/Filling in the blanks.</i> T hands out a copy of the song with some words missing.</p> <p>Discussion.</p>	<p>IW</p> <p>T↔WC</p>	<p>Computer/ youtube</p> <p>Worksheet 2 (Lyrics)</p>	11.05
	<p><b>Homework</b></p> <p>T asks The sts to bring to class the best definition of Art.</p>			11.25

---

### **A vocabulary for discussing art**

**The basic "language" of art is not difficult to acquire or understand. Indeed, most viewers react immediately and instinctively to such aesthetic qualities as balance; the mood created by the use of line, shape, color, and tone; and the rhythm or movement of a work of art. But in discussing fine art, it is often helpful to be familiar with the basic vocabulary of art so that intuitive reactions can be thought about, discussed, and shared with others on a common level of communication.**

#### **THE ELEMENTS OF DESIGN**

In a discussion of the visual components of art, it is practical to begin with the basic elements that combine to make a visual work of art: line, shape, form, space, texture, color, and value. All works of art are composed of these basic elements, which are defined below.

**line:** the path of a point that moves through space. Line can be described in terms of width, direction, movement, length, curvature, and even color.

**shape:** a distinct spatial form depicted in two dimensions and created by lines or a change in color, shading, or materials.

**form:** a unit in an artwork that is defined or set apart by a definite contour; sometimes used synonymously with shape, or used to refer to a shape that is depicted in three rather than two dimensions.

**space:** the visual or actual area within and around shapes and forms. Positive space defines the contents of a shape or form, and is bound by edges or surfaces. Negative space refers to the "empty" area surrounding a shape or form, and also helps to define the boundaries of a shape or form.

**texture:** the look and feel of a surface, which may be described in such terms as rough, smooth, hard, soft, scratchy, silky, fine, coarse, and so on.

**color:** the hue, value, and intensity of an object. The primary colors are red, yellow, and blue; every color except white can be created from various blending of these three colors.

**value:** the relative lightness or darkness of tones or colors. For example, white and yellow have a light value; black and violet have a dark value.

## THE PRINCIPLES OF DESIGN

The elements of design are the building block components of a work of art -- the visual pieces that are put together to make a coherent whole. The principles of design are ways of organizing and arranging these elements so that an aesthetically successful composition can result. The principles of design – balance, variety, rhythm (*movement*), emphasis, proportion, contrast, and unity – are defined below.

**balance:** the arrangement of elements in a work of art in one of three ways: perfect symmetry (*formal balance*), in which every element in the work is perfectly balanced against every other element; asymmetry (*informal balance*), in which there is no one-to-one, even correspondence of elements; and radial (*from the center*) in which elements are balanced around a center, as in a circular mandala design.

**variety:** the assortment of lines, colors, forms, shapes, or textures in a work of art.

**rhythm (*movement*):** regular repetition of lines, shapes, colors, or patterns in a work of art.

**emphasis:** the accent, stress, or importance of a part of an artwork. Opposing sizes, shapes, and lines, contrasting colors, closer detail, and intense, bright color are all used to emphasize, or draw attention to, certain areas or objects in a work of art.

**proportion:** the relationship of the distance of objects in a composition, as in, for example, close up and far away; the relationship of the size of one part to another or to the whole.

**contrast:** significant degrees of difference between lines, colors, shapes, values, forms, and/or textures.

**unity:** the interrelation, balance, and organization of all elements of an artwork to achieve a quality of oneness, or a pleasing sense. (*Note: a composition can be pleasingly exciting, pleasingly disturbing, pleasingly tranquil and so on*)

## **ART GLOSSARY**

**abstract:** style of art in which shapes, designs, textures, and colors are presented in a way that may look unrealistic but that emphasizes moods or feelings. Abstract art is characterized by the use of geometric lines and shapes and bold, bright colors.

**atmospheric perspective:** way of showing depth and distance in a painting by using fading colors and hazy details to indicate objects in the distance.

**background:** parts of an artwork that lie in the distance and appear to be behind objects in the foreground.

**bronze:** mixture of copper, tin, and other metals often used in cast sculptures because it is very strong and hard.

**caricature:** picture in which a person's distinctive features, such as nose, ears, or mouth, are distorted or exaggerated.

**carving:** technique for making sculpture by cutting away unwanted parts; a carved object.

**collage:** work of art created by gluing bits of paper, fabric, scraps, photographs, or other materials to a flat surface.

**complementary colors:** colors that are opposites on the color wheel and contrast with each other. For example, orange is the complement of blue, yellow of violet, and red of green.

**composition:** arrangement or design of elements of an artwork to achieve balance, contrast, rhythm, emphasis, and unity and to make it an effective expression of the artist's idea. The term also refers generally to any work of art.

**depth:** direct measurement from front to back or near to far, represented in an artwork by the actual or apparent distance from bottom to top or front to back. Techniques of perspective are used to create the illusion of depth in a two-dimensional painting.

**design:** organized and creative arrangement of the elements of an artwork, including lines, shapes, textures, spaces, and colors.

**detail:** small part of a work of art, enlarged to show a close-up of its features. Also, a distinctive feature of an object or scene that can be seen most clearly close-up.

**dimension:** measure of length, width, or depth. Two-dimensional art, such as a painting, has length and width. Three-dimensional art, such as sculpture, has length, width, and depth.

**fine art:** type of art primarily created for the purpose of providing beauty and enjoyment rather than for commercial use. It is often intended to be uplifting, thought provoking, and life-enhancing.

**focal point:** most important part or area in a work of art. All other parts should center around, provide background for, or draw attention to the focal point. It is also called the center of interest.

**geometric:** design based on simple shapes such as rectangles, triangles, circles, or straight lines.

**graphic art:** type of visual art made for commercial purposes. Packaging, posters, advertisements, signs, and book and magazine illustrations are examples of graphic art.

**horizon line:** actual or imaginary line in a work of art representing the point at which water or land seems to end and the sky begins.

**landscape:** design or view made up of natural outdoor scenery, such as mountains, rivers, fields, or forests.

**linear perspective:** way of showing depth and distance in a picture with converging lines. In linear perspective, lines that are parallel get closer together and objects get smaller in the distance.

**mosaic:** picture or design made by fitting small pieces of colored paper, glass, tile, stone, or other materials onto a background.

**path of vision:** imaginary route the eyes follow when one is viewing a work of art. It usually begins at the bottom edge, moves clockwise, and ends at the center of interest.

**pattern:** repetition of shapes, lines, or colors in a design.

**perspective:** representation, of a three-dimensional object on a flat, two-dimensional surface. Perspective is achieved by creating the illusion of depth and distance. The two types of perspective are linear and atmospheric.

**portrait:** painting, sculpture, drawing, photograph, or other work of art showing a person, several people, or an animal. Portraits usually show just the face but can include part or all of the body.

**shade:** color to which black or another dark hue has been added to make that color darker. For example, black added to red produces darker shades of red.

**shading:** showing gradations of light and darkness in a picture by darkening areas that would be in shadow and leaving other areas light.

**statue:** carved, modeled, or sculpted free-standing three-dimensional figures especially of a person or animal.

**still life:** drawing or painting of an arrangement of nonmoving, nonliving objects, such as fruit, flowers, or bottles. The arrangement is usually set indoors and contains at least one manufactured object, such as a vase or bowl.

**style:** artistic technique or a way of expressing, using materials, constructing, or designing characteristic of an individual, group, period, or culture.

**symbol:** something that stands for something else, especially a letter, figure, or sign that represents a real object or an idea.

**Source:** The American Forum For Global Education, abridged, <[http:// www.globaled.org/.../chineseart/Lesson1Glossary2.d...](http://www.globaled.org/.../chineseart/Lesson1Glossary2.d...)>, (consultado em 15 de Dezembro de 2012).



## ANEXO 5



### Deutsche Schule Lissabon

#### Lesson Plan: Art

2012/2013

Grade: 10<sup>th</sup>

Level: 6

Date: 29<sup>th</sup> January

Martin Bösner (Teacher)

Teresa Martins (Trainee teacher)

Time: 90 min.

**Main Aims:** At the end of the lesson students will be able to :

- Interpret, describe and analyze a picture using specific vocabulary;
- Associate reproductions of paintings, excerpts of music and texts to the topic of the unit and theme of the lesson;
- Argue one's own opinion respectfully and listen to other's without premature judgment.

SUBSIDIARY AIMS	PROCEDURES	INTERACTION PATTERNS	AIDS AND MATERIALS	TIME
<b>5<sup>th</sup> lesson</b>				<b>09.50</b>
Be familiar with reproductions of paintings State one's point of view on the matter	<b>Correction of the Homework</b> <b>(Best definition of Art)</b> <b>Brainstorming/ Picture interpretation</b> Lead-in/ To introduce the theme of the lesson T shows sts a picture plus the title: American Mona Lisa (of Marilyn Monroe). T will elicit sts to just describe the picture they are looking at. Students write a short description of the picture (using the appropriate vocabulary).	<b>T→WC</b>	<b>Smart board/ Power Point (Picture)</b>	<b>09.55</b>
Pointing out the message conveyed by the picture		<b>T↔WC</b>		<b>10.00</b>
	T asks some sts to read their answers. T let them speculate and express opinions about the reproduction and	<b>PW</b>		<b>10.05</b>

	the title by asking some questions. <b>T asks sts to analyse the picture</b>			
<b>Check the understanding of details in a text</b>	T hands out a text: “Marilyn Monroe: American Mona Lisa” (Time Magazine, November, 2011)	<b>IW</b>	<b>Text “American Mona Lisa”</b>	<b>10.10</b>  <b>10.35</b>
	<b>BREAK</b>			
<b>Develop the listening skills by associating an excerpt of a piece of music with ideas related to the theme of the lesson</b>	T shows sts pictures of Marilyn taken by different photographers while listening to Elton John’s song “Candle in the wind”, written in 1973, in honor of Marilyn Monroe. T asks the students what pops out about those pictures and what kind of feelings do the song	<b>T↔WC</b>	<b>Computer / Power Point  Photocopy (Elton John lyrics)</b>	<b>10.40</b>
<b>Associate an artist to his work Associate pictures and music</b>	T hands out a copy from two different artists. Have the students discuss the similarities of these two artists. The teacher will elicit the sts to speculate and express opinions about the reproduction of the images by asking some questions.	<b>WC↔T</b>	<b>Worksheet 3 (Andy Warhol + J. V.)</b>	<b>10.55</b>

<p><b>Express opinions orally regarding a specific theme</b></p> <p><b>View art as means of helping to improve English language</b></p>	<p>Teacher hands out a text where this artist is focused.</p> <p>Students read the text and answer the questions orally.</p> <p>T shows some pictures from the artists and their work.</p>	<p><b>IW</b></p> <p><b>T↔ WC</b></p>	<p><b>Photocopy (Text Guardian J.V.)</b></p> <p><b>Power point/ Smart board</b></p>	<p><b>11.05</b></p>
<p><b>Develop the writing skills</b></p>	<p>Students write an <b>analysis</b> focusing on the lyrics of Elton John's song and the way Andy Warhol and Joana Vasconcelos portray Women.</p>	<p><b>IW</b></p>		<p><b>11.15</b></p> <p><b>11.25</b></p>

**ANEXO 5a**



**American Mona Lisa**

Elton John  
Candle In the Wind

<http://www.youtube.com/watch?v=80rHyABCb20>



Henri Cartier- Bresson



Ernst Haas

## Seward Johnson



## Andy Warhol



## Joana Vasconcelos





## ANEXO 5b

Martin Bösser/Teresa Martins

English, 10b, Art, 29.01.13

### WORKSHEET 3



#### **Artwork details**

Artist: Andy Warhol (1928-1987)

Title: [no title]

From Marilyn

Date 1967

Medium Screenprint on paper

Dimensions image: 910 x 910 mm

Collection: Tate Gallery

Acquisition Purchased 1971



Marilyn – Joana Vasconcelos, 2009

Stainless steel pans and lids and cement in two parts  
(2x) 297 x 155 x 410 cm

Private collection

Work produced with the support of Silampos

## ANEXO 6



### Deutsche Schule Lissabon Lesson Plan: Art 2012/2013

**Grade: 10<sup>th</sup>**  
**Level: 6**  
**Date: 5<sup>th</sup> February**

**Martin Bösner (Teacher)**  
**Teresa Martins (Trainee teacher)**  
**Time: 90 min.**

**Main Aims:** At the end of the lesson students should be able to:

- Associate the reproduction of the paintings “The Milkmaid” and “Girl with a Pearl Earring” by Jan Vermeer to a poem and to the theme of the lesson;
- Interpret and analyze a poem (identify the theme, the speaker, the formal elements and the use of language);
- Relate the message of the poem to the message of the novel “Girl with a Pearl Earring” by Tracy Chevalier;

Subsidiary Aims	Procedures	Interaction Pattern	Aids and Materials	Time
	Correction of Homework	T ↔ WC		9.50
	Brainstorm “ In Amsterdam ....I saw a tram” T asks for examples.	T ↔ WC		10.00
Associate the reproduction of a painting and a poem	T shows a reproduction of a painting by Vermeer “The Milkmaid”  Sts speculate on the reproduction.  T hands out an excerpt of the poem and T asks about the title of the poem, “How is the title linked to the poem?”	Teacher ↔ WC	Power Point/ Smart Board/ Computer  Worksheet 4	10.05

Analyze a poem and its content	Sts read the poem silently. T asks some questions about it.	IW	Worksheet 4	10.15
	<ul style="list-style-type: none"> <li>What sort of poem is it?</li> <li>What is the theme of the poem?</li> </ul>	T↔WC		
Select specific/important information from a poem	T gives the following tasks: <ul style="list-style-type: none"> <li>select the most important part of the poem and explain its relevance for the image it conveys;</li> <li>write a personal <b>comment</b> (task 5)</li> </ul>	IW		
BREAK				
Relate the message of the poem to the message of the novel	Sts read a passage from Tracy Chevalier's novel "Girl with a Pearl Earring" and are asked to comment on it, bearing in mind its possible connection with the painting by Vermeer "Girl with a Pearl Earring". <b>"It's art imitating art."</b> T asks sts to write a <b>summary</b> (task 6)	PW	Worksheet 4	10.40
		IW		
Listen to a transcript and identify the main ideas	Sts are asked to listen to a radio programme and identify the main points.		Computer/ Power Point/ Smart Board (+transcript)	11.25



ANEXO 6a

**“The Milkmaid”**

( 1658-1660)

by

Jan Vermeer



Slide 1

**“Girl with a Pearl Earring”**

(1665)

by

Jan Vermeer



Slide 2

The dutch mona lisa

(<http://www.npr.org/2013/02/03/170871006/making-up-a-history-for-the-dutch-mona-lisa>)

Slide 3

## ANEXO 6b

### WORKSHEET 4



#### The Cook

**“The Milkmaid” (1658-1660) by Jan Vermeer**

#### I-

No wonder she thinks there's more  
where everything came from  
a girl as round as the jug  
that never runs dry  
her arms thick cream, her yellow bodice  
filled with anticipation  
the bread before her risen  
in the same light in which she stands

#### II

She did not ask for this,  
three centuries of tilting  
a half-filled glazed brown jug  
to show us the connection  
the give-and-take, the earthen lip  
feeding the earthen bowl  
herself still bound to us  
who watch the milk: it pours  
and keeps on pouring,  
although the paint is dry.

From: Lisel Mueller, **Alive Together: New and Selected Poems**, Louisiana State University Press, Baton Rouge and London, 996, p.129.

**Glossary:**

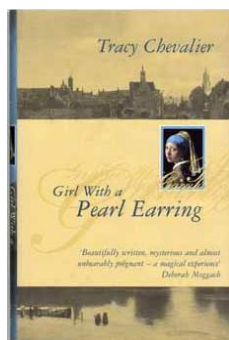
jug (l.3): container with a handle and a lip for holding and pouring liquids

cream (l.5): thick pale yellowish-white fatty liquid that rises to the top of milk

bodice(l.5): upper part of a woman's dress, down to the waist

tilt sth(l.11): to move or make sth move into a sloping position

earthen(l.14): made of earth

**Celebrating God's Creation**

I- Contemporary novelist Tracy Chevalier also found inspiration in Vermeer's work. In *Girl with a Pearl Earring* (2000), she explores the 17<sup>th</sup> century world of the painter's model and her imagined role as a servant in Vermeer's large household. This passage is a conversation between the painter and the girl.

- 1) How might the reader understand the fact that Mueller does not refer to the painting by its historically known title, i.e. "The Milkmaid"?
- 2) What do the speaker's observation in line 1 ("...she thinks...") and line 10 ("She did not ask for ...") tell the reader about the speaker herself?
- 3) What connection does the speaker begin to see when she speaks of the woman as "a girl as round as the jug" (l.3), of her arms as "thick cream"(l.5) and of her "yellow bodice" as "filled with anticipation"(l.5/6)?
- 4) How does the speaker link this view of the "girl" with part II of the poem when she talks about her activity?
- 5) In Western societies, girls and women usually no longer engage in the activity depicted by Jan Vermeer. Write a personal **comment** on Mueller's claim that the "girl" in Vermeer's painting is "still bound to us" (l.16).
- 6) What connection do you see between Lisel Mueller's poem and the passage from Tracy Chevalier's novel? Write a **summary**.

## Girl With The Pearl Earring: what's the story behind the famous painting?

One of the most famous paintings in the world is also one of the most mysterious. Tell us what you think really happened.



**Painting by top Dutch master Vermeer entitled Girl With A Pearl Earring. Photograph: Corbis**

Johannes Vermeer's *The Girl with The Pearl Earring*, otherwise known as *The "Mona Lisa of the North"* – one of the most famous and mysterious marvels of the art world – is back in the US for the first time since 1995, when it caused a sensation in Washington DC.

Gallery owners say they're expecting a stampede of visitors, when the painting begins its US tour tomorrow, Saturday, at the de Young/Fine Arts Museums of San Francisco.

Exactly why the painting is the source of such fascination is difficult to explain, since very little is known about the painter and even less about his subject. Experts say the mystery is part of its allure.

"Sometimes the questions are more intriguing because they can't be answered," Melissa Buron, assistant curator of the exhibition at the de Young museum told *The Wall Street Journal*. "Who was she? What was she thinking? What was her relationship with Vermeer? The mystery is part of its popularity."

Imagining the story behind the "The Girl" with her dangling earring and blue headscarf, is what led Tracy Chevalier to write the novel, *Girl With a Pearl Earring*, which subsequently became a Hollywood film starring Colin Firth and Scarlett Johanson. In Chevalier's version of the story behind the painting, the girl is a servant named Griet who has an aesthetic meeting of the minds with her master and sits for the painting wearing his wealthy wife's jewels in her ear.

---

**As The Girl frenzy begins again in the US, we're inviting Guardian readers to re-invent the story behind the painting.**

---

Tap into your inner novelist or screenplay writer and in 200 words or less, give us your best, most creative plot line. Who is the girl? What was her relationship to the painter? What would the story be if it was set in 2013? We'll publish the best responses on *The Guardian*.

Ruth Spencer, [guardian.co.uk](http://guardian.co.uk), Friday 25 January 2013

## **Making Up A History For The 'Dutch Mona Lisa'**

by NPR STAFF

February 01, 2013 2:38 PM **Source:** <<http://www.npr.org/2013/02/03/170871006/making-up-a-history-for-the-dutch-mona-lisa>>, (consultado em 10 de Janeiro de 2013).

**RACHEL MARTIN, HOST:** The mysterious identity of the subject of Johannes Vermeer's Girl with a Pearl Earring has inspired many interpretations as to who she was, including a bestselling novel by Tracy Chevalier that was adapted into a film. "The Girl with a Pearl Earring" - the painting - is back in the United States for the first time since 1995. It's now at San Francisco's De Young museum. And in honor of the painting's return visit, The Guardian newspaper asked readers to supply their own story of the painting. The paper has just posted its 25 favorite stories online. And the Guardian's Ruth Spencer joins us to talk about what kind of response they got. Welcome to the program, Ruth.

**RUTH SPENCER:** Thank you, Rachel. Thanks for having me.

**MARTIN:** So, did you get a lot of submissions and were there any kind of common threads from readers?

**SPENCER:** We did get a lot of submissions from all over the world. Some people wrote from the perspective of the girl. Others wrote from Vermeer's perspective. We asked readers to really go wild in their imaginations.

**MARTIN:** So, what were some of your personal favorites?

**SPENCER:** Well, I brought a couple of excerpts today here actually that I could read from. And this one is from Simon Fox: (Reading) Vermeer is lauded as a great painter in his region and enjoys the fruits of his labor. However, he always insists on working in isolation, sometimes for months at a time. His wealthy wife believes he is having an affair and dispatches a young woman to become his muse in the hope of trapping him. But the young woman is also a painter and, not wanting to become famous, is using Vermeer as her stooge. The girl with the pearl earring is in fact a self-portrait.

**MARTIN:** Ooh. Twist ending. I like that one. Any of these particularly comical, funny interpretations?

**SPENCER:** Yep, definitely. This one from Steven Taylor: (Reading) As the man responsible for the marketing strategy at the Pearl Earring Company, it was my responsibility to come up with something more alluring than the poem by Carol Ann Duffy we'd been hoping to use. Vermeer's painting seemed the perfect fit. It's just a pity that the company went bust before our logo could be added to the top right of the painting. It makes a mockery of commerce. We got the girl through the Nathaniel Hawthorne Scarlet Letter Agency. No mystery there, unfortunately.

**MARTIN:** Very clever. What do you think is the root of this fascination?

**SPENCER:** Well, I think, you know, the mystery is part of the allure. You look at her, you read the novel, you can even watch the movie and you might think that you know the story of the girl. But you never really do. You know, that's really what continues to seed our desire to see this portrait.

**ANEXO 7**

**Virtual visit to a museum**

**Questionnaire**

<b>Museum</b>	<b>Pair 1</b>	<b>Pair 2</b>	<b>Pair 3</b>
<b>Name and location</b>			
<b>Kind of art shown What is on: exhibitions and events</b>			
<b>Reasons to visit</b>			
<b>What is the main artistic movement/trend</b>			
<b>What you liked best</b>			
<b>What you liked least</b>			

<b>Favourite pictures/objects description</b>	<b>Pair 1</b>	<b>Pair 2</b>	<b>Pair 3</b>
<b>First</b>			
<b>Second</b>			
<b>Third</b>			

## ANEXO 7a

### Virtual visit to a museum

#### Tasks

- go to googleartproject
- have 5/10 minutes to choose the museum
- walk through the museum
- take time to visit it
- pick three favourites
- survey: questionnaire

#### List of museums

<http://www.amnh.org/> American Museum of Natural History

<http://www.nga.gov/collection/> the Collection National Gallery of Art

<http://www.museogalileo.it/en/explore/virtualmuseum.html> Museo Galileo

<http://www.nhm.ac.uk/nature-online/art-nature-imaging/collections/index.html> National History Museum London

<http://www.thechinaguide.com/index.php?action=activity/greatWallOfChina> the Great Wall of China

<http://www.louvre.fr/en/visites-en-ligne> Louvre

<http://www.tate.org.uk/visit/tate-modern> Tate modern London

<http://www.cam.gulbenkian.pt/> Gulbenkian centro de arte moderna

<http://www.moma.org/> Moma museum of New York

<http://www.berardocollection.com/?sid=1&lang=en> Museu Berardo

<http://en.chateauversailles.fr/homepage> Versailles

<http://www.nationalgallery.org.uk/> National gallery London

<http://www.metmuseum.org/> Metropolitan museum of art New York



## ANEXO 8

Ein neues Tier!

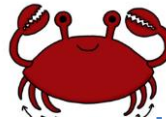
Hallo !!  
Ich bin ein Tier

Aussehen



Aussehen

ich habe ... sechs Beine



Aussehen

ich kann verschiedene Farben  
haben.....



Ja !!! Toll!!!!  
ich bin ein Marienkäfer...



Der Marienkäfer

## ANEXO 9

### Die Weihnacht



### Der Adventskalender



### Der Weihnachtsmarkt



## Trockenobst Figuren



## Die Kerzen



## Die Weihnachtsglocken





## Der Weihnachtsbaum



## Der Lebkuchen



## ANEXO 10



**O** Tannenbaum, o Tannenbaum,

Wie treu sind deine Blätter!  
Du grünst nicht nur zur Sommerzeit,  
Nein, auch im Winter, wenn es schneit.  
O Tannenbaum, o Tannenbaum,  
Wie treu sind deine Blätter!

O Tannenbaum, o Tannenbaum,  
Du kannst mir sehr gefallen!  
Wie oft hat schon zur Winterzeit  
Ein Baum von dir mich hoch erfreut!  
O Tannenbaum, o Tannenbaum,  
Du kannst mir sehr gefallen!

O Tannenbaum, o Tannenbaum,  
Dein Kleid will mich was lehren:  
Die Hoffnung und Beständigkeit  
Gibt Mut und Kraft zu jeder Zeit!  
O Tannenbaum, o Tannenbaum,  
Dein Kleid will mich was lehren!



## Stille Nacht

Stille Nacht, heilige Nacht,  
Alles schläft; einsam wacht  
Nur das traute hochheilige Paar.  
Holder Knabe im lockigen Haar,  
Schlaf in himmlischer Ruh!  
Schlaf in himmlischer Ruh!

Stille Nacht, heilige Nacht,  
Hirten erst kundgemacht  
Durch der Engel Halleluja,  
Tönt es laut von fern und nah:  
Christ, der Retter ist da!  
Christ, der Retter ist da!

Stille Nacht, heilige Nacht,  
Gottes Sohn, o wie lacht  
Lieb' aus deinem göttlichen Mund  
, Da uns schlägt die rettende Stund'.  
Christ, in deiner Geburt!  
Christ, in deiner Geburt!

Joseph Mohr, 1816

Music: Franz Xaver Gruber, 1818

## ANEXO 11

### Die Alpen - Höchstes Gebirge Europas





## ANEXO 12

### Ski fahren/ laufen



### Schlitten fahren





## Der Pferdeschlitten



## Langlaufen



### ANEXO 13



**Katharina hat ihren Skiurlaub in den Alpen verbracht. Sie ist mit ihrer Familie eine Woche lang im Hotel Edelweiß gewesen und ist jeden Tag Ski gefahren. Sie schreibt an ihre Freundin Silke.**

Liebe Silke,

Der Skiurlaub ist jetzt schon vorbei. Am ersten Tag haben wir unsere Skier gekauft, denn wir wollten verschiedene Sportarten lernen. Jeden Tag um 9.00 Uhr war ich schon am Skilift. Ich bin den ganzen Vormittag Ski gelaufen. Ich habe an den Skipisten zu Mittag gegessen. Meine Schwester ist jeden Tag mit den Schlittschuhen gelaufen. Mein Bruder war den ganzen Tag mit seinem Snowboard unterwegs. Unsere Zimmernachbarn sind jeden Morgen in den Bergen gewandert. Meine Eltern sind lieber mit dem Pferdeschlitten durch den Schnee gefahren. Wir alle haben das schöne Wetter und den Schnee genossen. So um 16.00 Uhr sind wir dann ins Hotel gegangen, denn wir waren immer todmüde.

Nach dem Abendessen haben wir manchmal mit anderen Gästen eine Laternenwanderung gemacht. Es war traumhaft.

Nächstes Jahr werden wir den Skiurlaub hier wieder verbringen. Vielleicht kannst du auch mitkommen.

Herzliche Grüße

deine

Katharina

**I- Was ist richtig und was ist falsch?**

**Markiere bitte R für richtig und F für falsch. Korrigiere die falschen Aussagen.**

1. In den letzten Ferien war Katharina mit ihren Eltern in Italien.
2. Sie wohnte zwei Wochen auf einem Campingplatz.
3. Die Woche war super!
4. Jeden Tag hat sie eine Laternenwanderung gemacht.
5. Die Zimmernachbarn sind jeden Tag in den Bergen gewandert.
6. Katharinas Eltern sind den ganzen Tag mit den Schlittschuhen gelaufen.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>

**II - Lies den ganzen Text durch und beantworte die „W-Fragen“ im Raster.**

<u><b>W-Fragen</b></u>	<u><b>Antworten</b></u>
<b>Wer war in den Alpen?</b>	
<b>Wo hat die Familie eine Woche verbracht?</b>	
<b>Wie war das Wetter ?</b>	
<b>Was haben sie am ersten Tag gemacht?</b>	
<b>Wo hat Katharina zu Mittag gegessen?</b>	
<b>Um wieviel Uhr sind sie alle ins Hotel zurückgekehrt?</b>	

**Übung III -Was haben die Leute in den Alpen gemacht?  
Ergänze die Perfektformen.**

1. Katharina und ihre Familie \_\_\_\_\_ mit dem Auto \_\_\_\_\_ (reisen).
2. Am ersten Tag \_\_\_\_\_ sie ihre Skier \_\_\_\_\_ (kaufen).
3. Nach dem Abendessen \_\_\_\_\_ Katharina einen Laternenwanderung \_\_\_\_\_ (machen).
4. Katarinas Zimmernachbarn \_\_\_\_\_ jeden Tag in den Bergen \_\_\_\_\_ (wandern).
5. Ihre Eltern \_\_\_\_\_ mit dem Pferdeschlitten durch den Schnee \_\_\_\_\_ (fahren).
6. Katharina \_\_\_\_\_ an den Skipisten zu Mittag \_\_\_\_\_ (essen).
7. Katharina \_\_\_\_\_ ganzen Vormittag Ski \_\_\_\_\_ (laufen).
8. Um 16.00 Uhr \_\_\_\_\_ sie ins Hotel \_\_\_\_\_ (gehen).
9. Alle \_\_\_\_\_ mit dem Schnee \_\_\_\_\_ (spielen).

## ANEXO 15

### Wintersportarten in den Alpen

<b>Wintersport</b>	
	   
<b><u>Ski fahren / laufen</u></b>	<b>der Skistock /der Skiläufer / Der Skistiefel(-)/ Die Skier</b>
	   
<b><u>Snowboard</u></b>	<b>Der Handschuh/Der Skianzug /Das Snowboard/DieSkibrille</b>
	
<b><u>Langlaufen</u></b>	<b>Der Langlaufskistock</b>
	
<b><u>Schlitten fahren</u></b>	<b>Der Schlitten</b>
	 
<b><u>Der Pferdeschlitten</u></b>	<b>Das Pferd(-e) Der Schlitten</b>
	
<b><u>Schlittschuh laufen</u></b>	<b>Der Schlittschuh (-e)</b>

ANEXO 16



**Arbeitsblatt**

**Titel:** \_\_\_\_\_

**Autor:** \_\_\_\_\_

**Herausgegeben von:** \_\_\_\_\_

**Thema:** \_\_\_\_\_

**Personen:** \_\_\_\_\_

**Was du am liebsten magst:**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Was du am wenigsten magst:**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



## ANEXO 16a



Fachleitung Deutsch

### Vorlesewettbewerb Jg. 5 - 7

Bewertungsbogen für die Ermittlung der Klassensieger

Name des Schülers: \_\_\_\_\_

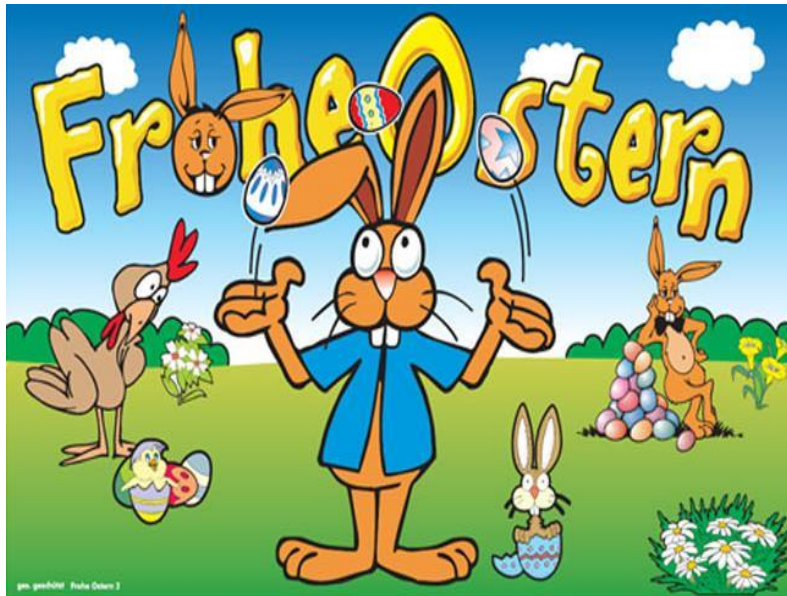
#### Wahltext

Bewertungskriterien	1	2	3	4	Punktsumme
deutliche Aussprache					
angemessene Lautstärke					
angemessenes Lesetempo					
sinngemäße Betonung					
Gliederung des Textes durch Pausen					
Lebendiges Vortragen von wörtlicher Rede und Geräuschen					
Blickkontakt mit den Zuhörern					

#### Unbekannter Text

Bewertungskriterien	1	2	3	4	Punktsumme
deutliche Aussprache					
angemessene Lautstärke					
angemessenes Lesetempo					
sinngemäße Betonung					
Gliederung des Textes durch Pausen					
Lebendiges Vortragen von wörtlicher Rede und Geräuschen					
Blickkontakt mit den Zuhörern					

## ANEXO 17



## Das Osterei(-er)





## ANEXO 18



### Unterrichtsplan

Ausbilderin: Helga Furtado

Referendarin: Teresa Martins

Thema der Stunde: Wohnen	Datum: 28 Mai 2013
Niveau: A2	Stunde: 45 Min.
Kl. S5	Schüler: 17

*Voraussetzungen:*

- Die Schüler kennen Teil des Grundwortschatzes;
- Die Schüler können schon einige Wechselpräpositionen benutzen und einige Verben im Dativ anwenden (z.B. hängen, liegen, usw.)

*Lernziele:* Am Ende der Stunde können die Schüler :

- Landeskundliche Informationen: einen Vergleich zu portugiesischen Häusern herstellen;
- verschiedene Häusertypen identifizieren und neue Vokabeln zu dem Thema anwenden;
- einen Text lesen und verstehen;
- Übungen zum Textverständnis lösen;
- Verben und Präpositionen (Ort) im Dativ anwenden

Zeit	U-Phasen	Unterrichtsschritte	U-Formen	Medien
11.45	<b>Einstieg</b>	<b>Vorwissen aktivieren/ Sensibilisierung</b>	Plenum	<b>Computer Smart Board Power Point</b>
3'	<b>Einführung</b>	<b>Präsentation 1</b> Am Smartboard präsentiert die Lehrerin ein Bild von einem Haus auf Madeira und erklärt es.  Die Lehrerin zeigt		
				<b>Smart Board</b>

8 <sup>c</sup>		verschiedene Bilder auf Power Point/Smart Board , erklärt einige Wörter zum Thema.		<b>Computer/ Power Point</b>
11.56	<b>Erarbeitung</b>	<b>Semantisierung</b> <b>Vorkenntnisse mobilisieren</b> Die S bekommen ein Blatt, auf dem sich ein Text befindet.	Plenum	<b>Arbeitsblatt (Text und Bilder)</b>
8 <sup>c</sup>	<b>Vertiefung</b>	<b>Überprüfung des Textverständnisses</b> <b>Übung I - A</b> Die S lesen den Text und ordnen Bilder den Texten zu.	Einzelarbeit	
12.04		<b>Korrektur:</b> mündlich	Plenum	
		<b>Übung I - B</b> Die S bekommen ein neues Arbeitsblatt und suchen die zu den Texten passenden Aussagen.	Partnerarbeit	<b>Arbeitsblatt</b>
6 <sup>c</sup>		<b>Korrektur:</b> mündlich	Plenum	
		<b>Übung I -C</b> Die S vervollständigen Sätze durch Zuordnung.	Partnerarbeit	<b>Arbeitsblatt</b>
12.10		<b>Korrektur:</b> mündlich	Plenum	
7 <sup>c</sup>		<b>Übung II</b> Die S heften Kärtchen mit Hausbezeichnungen an die Tafel (Kärtchen befinden sich in einem Sack der Lehrerin). S füllen Tabelle aus.	Plenum	<b>Tafel/ Kärtchen</b>  <b>Arbeitsblatt</b>

<b>12.17</b>		<b>Präsentation 2</b> <b>„Nicolas Zimmer“</b>		
3-4‘		Die L stellt Nicolas Zimmer vor und fragt nach einigen Gegenständen. (Dativ) Die S antworten und bilden Sätze mit den Wechselpräpositionen.	Plenum	<b>Smart Board</b>  <b>Computer/</b>  <b>Power Point</b>
<b>12.21</b>		<b>Übung III</b> Die S ergänzen schriftlich Übung III. L sammelt Blätter ein.	Einzelarbeit	<b>Arbeitsblatt</b>
4‘		Am Ende der Stunde verteilt die L eine Tabelle mit Wechselpräpositionen.	Plenum	<b>Arbeitsblatt</b> <b>(Tabelle)</b>
<b>12.30</b>		<b>Hausaufgaben:</b> S schreiben auf ein Blatt Sätze zu ihrer eigenen Wohnung/ eigenem Haus.		<b>Arbeitsblatt</b>

**ANEXO 19**

**Häuser  
in Deutschland  
und Portugal**

**Typisches Haus auf  
Madeira Insel**



## In Deutschland gibt es Hausboote





## typische Häuser am Strand

### das Bauernhofhaus



## ANEXO 20

**I-A- Wer wohnt wo? Lest zuerst die Texte und ordnet die Fotos den Texten zu.**



Bild	1	2	3	4	5	6
Text						

**a) Nicola:** Mir gefällt unsere Wohnung überhaupt nicht. Wir wohnen seit einem Jahr in einem Hochhaus, das direkt an einer Hauptstraße liegt. Die Miete ist zwar nicht so hoch, aber es ist immer sehr laut und ich kenne im Haus niemand. Hier wohnen fast 300 Leute.

**b) Sylvia und Claudia:** Wir wohnen auf einem Bauernhof. Im Sommer ist das ganz toll. Wir können dann reiten und mit unseren Hunden spielen. Abends sitzen wir in der Sonne auf der Bank vor dem Haus. Im Winter ist es ein bisschen einsam. Wenn wir einmal in die Stadt wollen oder Freunde besuchen, dann muss uns meine Mutter immer fahren. Das ist ein Problem.

**c) Alexandra:** Ich wohne mit meiner Mutter zur Miete in einem Altbau mit vier Stockwerken. Die Wohnung ist nicht billig, aber auch sehr groß. Sie hat 140 Quadratmeter und ist sehr schön. Wir haben auch einen Balkon, der nach hinten zum Hof geht, und unsere Nachbarn sind sehr nett.

**d) Patrick:** Wir wohnen in einem alten Bahnhof. Aber jetzt gibt es da keine Züge mehr, nur einen Sonderzug, der immer am Sonntag vorbeifährt. Mein Zimmer ist da, wo man früher die Fahrkarten verkauft hat. Ich bekomme oft Besuch von Freunden, die das Haus sehen wollen.

**e) Peter:** Meine Eltern haben vor drei Jahren ein kleines Einfamilienhaus gekauft. Es liegt am Stadtrand. Wir haben einen kleinen Garten, aber leider muss ich das Zimmer mit meinem Bruder teilen. Ich brauche nur drei Minuten zu Fuß bis zur Straßenbahn, und ich habe gute Freunde in der Nachbarschaft.

**f) Elin:** Wir wohnen auf dem Dorf in einem kleinen, alten Fachwerkhaus von 1834, das mein Vater ein Jahr lang renoviert hat. Jetzt sieht es wieder aus wie neu. Die Zimmer sind zwar sehr klein, aber es ist sehr gemütlich.

ANEXO 21

B) Zu welchem Text passen die Aussagen? Kreuze an.

Aussagen	Nicola	Sylvia und Claudia	Alexandra	Patrick	Peter	Elin
Text						
1.Die wollen alle sehen, wo ich wohne.						
2.Wenn es kalt ist, ist es langweilig.						
3.Wir wohnen nicht im Stadtzentrum.						
4.Wir haben viel Platz.						
5. Jetzt sieht es wieder aus wie neu.						
6. Meine Wohnung gefällt mir nicht.						

II- Was passt? Ordne zu.

~~im Zentrum~~ – das Kinderzimmer – ~~das Dach~~ – in einem Vorort – der Balkon  
 die Treppe – das Fenster – ~~das Wohnzimmer~~ – auf dem Land - die Küche  
 in der Großstadt – das Esszimmer - das Badezimmer – die Wand  
 in einer Kleinstadt - das Stockwerk – in der Stadt – das Schlafzimmer





1.Hier kann man wohnen -

2.Das gehört zu einem Haus

3.Diese Räume gibt es

im Zentrum, \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

das Dach, \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

das Wohnzimmer, \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



